CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN

TECENDO POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO SOBRE CONCEPÇÕES DE PROFESSOR: REFLEXÃO, PESQUISA E AUTORIA

TENDE POSIBILIDADES DE COMPROMISO DE CONCEPCIONES DE PROFESOR: REFLEXIÓN, INVESTIGACIÓN Y AUTORIDAD

WEAVING POSSIBILITIES OF UNDERSTANDING ABOUT CONCEPTIONS OF TEACHER: REFLECTION, RESEARCH AND AUTHORSHIP

Fernanda de Araújo Frambach[1]
Ludmila Thomé de Andrade[2]

RESUMO

Neste trabalho, significamos alguns conceitos relacionados à formação do professor, apresentados por um viés histórico. Nos últimos anos, têm sido muitos os motes difundidos e presentes nos discursos de pesquisa sobre o que o professor é, ou o que deve ser. Dentre estes, destacamos as denominações *Professor-Pesquisador* e *Professor-Reflexivo*. Acrescentamos ainda a concepção de *Professor-autor*, que vimos defendendo em pesquisas e proposições de processos formativos. Em seguida, descrevemos e analisamos um contexto de pesquisa-formação que prioriza a pesquisa e autoria dos professores, a partir da apresentação de práticas e escrita docente; e apresentamos propostas de continuações a longo prazo para o processo formativo descrito.
Palavras-chave: Formação de professores; Professor-pesquisador; Autoria docente; Análise do discurso.

INTRODUÇÃO

Constantemente tenta-se impor aos docentes uma adjetivação que os classifique: tradicionais, tecnicistas, construtivistas, reflexivos e, mais recentemente, pesquisadores. Colocamo-nos no lugar dos docentes e consideramos importante compreender o que estamos fazendo, as concepções que embasam nosso trabalho e nos vermos no lugar de

[1] Mestre em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. nanda.s.a@hotmail.com.

[2] Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. lud@litura.com.br.

sujeitos inconclusos (BAKTHIN, 2011) e, por isto, em infinito processo de constituição, a fim de encontrar o equilíbrio para fazer escolhas. Tais nomenclaturas, contudo, muitas vezes hierarquizam, aprisionam, constrangem e impedem investimentos que não estejam em consonância com as concepções que tentam impor. Por isso, tais paradigmas de ser professor não deveriam se constituir em modelo a serem seguidos, como se baseados em modismos ou "ondas" (ANDRADE, 2010a) que tentam impor um comportamento considerado desejável ao fazer docente. Desejamos, ao contrário, tornar visível e compreensível os *comos*, os *porquês*, os *quandos* e ainda outras possibilidades diferentes daquela que conhecemos.

As assunções destes discursos têm sido particularmente complexas no campo da formação de professores. Identifica-se um modelo, bastante difundido nos meios acadêmicos, que visa incutir a ideia do professor-reflexivo, produtor de um saber próprio, contrapondo-se à ideia de um mero transmissor de saberes produzidos por outros. Temos ainda em outros termos uma proposta muito bem recebida de pensar o docente como professor-pesquisador, como um eixo a ser elaborado para a formação de professores críticos, o qual deveria se envolver em projetos de pesquisa-ação nas escolas ou salas de aula. Contrapondo-se a estas visões que, segundo Nóvoa (2001), acabam se fundindo, os discursos e políticas públicas têm tomado um rumo destoante, sem afinação entre os eixos, uma vez que, a partir de argumentos neoliberais, sugerem que a formação profissional deve estar voltada para mercado de trabalho, constituindo-se em um somatório de competências e habilidades passíveis de serem medidas, para cuja aquisição a pesquisa não seria uma dimensão necessária.

Menga Lüdke (2000), afirma que embora seja abundante na literatura a importância da pesquisa para o trabalho docente e da figura do professor-pesquisador, "é muito difícil encontrar trabalhos acadêmicos dedicados a enfrentar de perto a questão da propriedade do conceito de pesquisa corrente na academia e nos meios científicos" (p.105). Concordamos com a pesquisadora, pois acreditamos que esta dimensão merece um debate em que se esclareça seu sentido e relevância. Para referirmo-nos ao professor como professor-pesquisador, deveríamos antes de tudo questionar: De que professor e de que pesquisa se está tratando? Que condições tem o professor que atua nas escolas para fazer pesquisas?

Que pesquisas vêm sendo produzidas nas escolas? Há um consenso sobre seu significado? O que é pesquisa em educação? Que paradigmas têm informado diversas visões de pesquisa? Como se equilibram discursos pedagógicos e científicos na concepção de pesquisa? Os professores-pesquisadores são autores ou suas práticas são apenas analisadas a partir de seus discursos para se tornarem textos de outros? Estas são algumas questões que mobilizam o presente artigo, o qual objetiva elevar a própria pesquisa a "objeto de pesquisa", para questioná-la em sua essência, em seus modos de fazer.

Conforme desejamos argumentar, a relevância da pesquisa em educação dá-se quando há uma abertura para que paradigmas plurais de construção do conhecimento sejam reconhecidos, rompendo assim com um pretenso universalismo do ato de pesquisar, ao mesmo tempo em que não se renegam critérios de rigor e relevância que distinguem a pesquisa de outros fazeres e saberes. Para defender esta ideia, partimos de um referencial teórico que entende a pesquisa e sua relevância como questões cujas respostas não são buscadas como uma verdade única, mas sim como construções discursivas e argumentativas (AMORIM, 2004).

Recorremos a uma visão histórica para discutirmos os conceitos de professor-reflexivo e professor-pesquisador, conjecturando uma outra posição que não vê essas características como excludentes, mas almeja que os docentes sejam também autores. Em seguida, descrevemos e analisamos, metalinguisticamente, nossa própria posição enquanto formadores e pesquisadores, ao apresentarmos uma pesquisa-formação que temos construído ancorada nos vieses que defendemos.

ENREDANDO ALGUNS FIOS: PROFESSOR-REFLEXIVO E PROFESSOR-PESQUISADOR

Segundo Zeichner (2002), o slogan *professor reflexivo* pode ser compreendido como uma reação contra a percepção destes profissionais como técnicos, que meramente realizam o que outras pessoas, que estão distantes das salas de aula, propõem. Neste paradigma, o docente é apresentado como um sujeito que também possui teorias, que

analisa a própria prática e que pode contribuir com a produção de um conhecimento sobre boas práticas de ensino.

Donald Schön foi um marco inicial importante, a partir do qual a discussão ganhou fôlego e sofreu várias inflexões em seus rumos. O autor desenvolveu a ideia de um profissional reflexivo tendo como base fundamental os trabalhos de John Dewey e sua observação da prática de profissionais ligados às áreas de arquitetura, desenho e engenharia (Pimenta, 2010). Os princípios definidos por Schön para definir o professor reflexivo são: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Para elucidar práticas profissionais em geral, estes foram generalizados e passaram a servir como uma nova base para formação também em outras áreas, inclusive na educação.

De acordo com Schön (1992), existe um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, que está presente na ação, que faz parte do dia a dia dos profissionais e torna-se um hábito: trata-se do conhecimento na ação. No entanto, na prática da profissão, existem situações incertas, conflituosas e singulares, que exigem a criação de soluções inéditas e a construção de novas estratégias para resolvê-las, processo denominado por ele como "reflexão na ação". Estes procedimentos conduzem à necessidade de um momento para pensar, para reorganizar o que se está fazendo. Essa atitude de refletir sobre a reflexão que o levou a agir de determinada forma na ação caracteriza a "reflexão sobre a reflexão na ação" (Schön, 1992). Essa, por sua vez, permite que o profissional possa planejar ações futuras. Estes princípios estariam presentes em todos os campos profissionais, mas sua apropriação deu-se especialmente no campo educacional.

A ideia de professor reflexivo, bastante difundida no campo da educação, dá-se a partir da publicação do artigo "Formar professores como profissionais reflexivos", no qual o autor desloca os mesmos conceitos trabalhados no *The reflexive practitioner* (Schön, 1983) para pensar a formação de professores. A este respeito, Lüdke (2001) ressalta que, embora o objeto de análise de Schön não tenha sido propriamente os professores, "suas sugestões corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras ideias no campo da educação." (p. 80). Uma possibilidade plausível para a aceitação desta ideia, segundo Pimenta (2010) pode estar ligada ao fato de que a perspectiva de formação que era

veiculada no trabalho do autor valorizava os saberes profissionais e apresentava-se como alternativa à racionalidade técnica, contrapondo-se aos pressupostos de que os conhecimentos científicos produzidos no contexto acadêmico e apresentados na formação inicial dos profissionais teriam aplicabilidade em sua prática.

A noção de reflexão em ação proposta por Donald Schön é apresentada por Saujat (2004) como "uma abordagem empírica que caracteriza o pensamento profissional como uma *reflexão no curso da ação*, reflexão que incide sobre essa ação e sobre a conduta num determinado contexto." (SAUJAT, 2004, p. 13, grifos do autor). Conforme o autor, este é um saber que não se formula, mas "encontra-se incorporado e é a fonte da eficácia da atividade profissional, podendo ser representada como um diálogo dos profissionais com os problemas das situações com que se confrontam." (p. 14). A experiência profissional seria confrontada com o real, produzindo-se no contínuo de um curso de ação e alimentaria a dinâmica de uma "reflexão na ação, articulada a uma reflexão sobre a ação conduzida *a posteriori*, fonte de novos conhecimentos para o profissional" (p.14).

Embora reconheçamos a legitimidade da compreensão de que a prática do professor constitui por si um conhecimento, por estar relacionada a uma experiência de ação que constitui efetivamente um corpo de saberes, problematizamos a apropriação desse conceito para servir de base a reformas educacionais. O foco que recai sobre a formação e a prática dos professores, nas reformas, vem em geral harmonizado com uma política de educação neoliberal aligeirando a formação de professores e conduzindo a exacerbações, tanto do pragmatismo como do utilitarismo, e ainda responsabilizando quase que exclusivamente os professores pela educação em contextos escolares.

Além disso, em muitos discursos, passou a vigorar o indicativo de que um professor formado como profissional reflexivo teria condições de lidar com diferentes situações-problema no contexto de desenvolvimento do seu trabalho, limitando-se assim, a essência das reflexões dos professores a questões de técnicas de ensino e organização interna das aulas e negligenciando as questões de currículo e as necessárias alterações nessas condições, além de não considerar também os diferentes aspectos que envolvem a relação ensino-aprendizagem nas salas de aula e o processo educativo como um todo.

Tais propostas culminam, segundo Zeichner (2002), meramente numa ilusão do desenvolvimento e autonomia docente. Para ele, a verdadeira formação reflexiva do professor deve estar ligada à luta por uma maior justiça social e à constituição de uma sociedade melhor para todos:

> Ligar a reflexão do professor à luta pela justiça social significa que, além de assegurar que os professores possuam o conteúdo e a fundamentação pedagógica necessária para ensinar de uma maneira coerente com o que atualmente conhecemos sobre o modo como os estudantes aprendem. [...]. precisamos assegurar que os professores sejam capazes de tomar decisões numa base cotidiana que não limite, desnecessariamente, às chances de vida de seus alunos, que eles tomem decisões em seu trabalho com uma consciência maior sobre as consequências potenciais das diferentes escolhas que fazem. (ZEICHNER, 2002, p.44)

Além disso, convém pontuar que todos os professores são reflexivos em algum sentido e, portanto, não devemos nos furtar da necessidade de pensar na consistência e qualidade desta reflexão. Como formadores de professores, nossa responsabilidade incidiria então em considerar sobre *o que* e *como* queremos que os professores reflitam. Além disso, muitas ferramentas utilizadas com a intenção de desenvolver as capacidades reflexivas dos professores (pesquisa-ação, estudos de caso, publicações e documentos de formação, portfólios etc.) são concebidas como fins em si mesmos e não como meios para a realização dos propósitos ancorados em valores educacionais e morais. Esta é uma questão que precisa ser enfrentada pelos processos de formação continuada de professores.

Podemos ainda questionar: basta a todo professor ser reflexivo para ser também considerado pesquisador? Que qualidade de reflexão se exigiria com o termo Professor-reflexivo? A mesma de professor-pesquisador? Pois esta última designação parece reafirmar que a pesquisa só se dá no campo acadêmico. Qual tratamento seria dado à pesquisa desenvolvida por professores quando o discurso é que a escola primária não é lócus de produção de conhecimento? O professor seria que tipo de pesquisador, produtor de que tipo de pesquisa? Nós pesquisadores esperamos dos professores que sejam nossos pares? Ou estes são considerados como promissores (embora ainda aprendizes) a desempenhar funções de pesquisa inerentes a lugares da universidade e não da escola

(Geraldi *et alli*, 1998)? Neste aspecto, consideramos importante (re)configurar o conceito de professor-pesquisador na atualidade, resgatando-o em suas bases.

Segundo André (2005), o movimento no âmbito acadêmico que considera a pesquisa como parte essencial da formação do professor é bastante recente e ganha força no Brasil a partir do final da década de 1980, apresentando um crescimento substancial na década de 1990. Contudo, o conceito de professor-pesquisador teve sua origem em um movimento de professores surgido no processo de reforma curricular das escolas secundárias da Inglaterra durante a década de 1960, que propôs que os docentes colaborassem com especialistas em currículo das instituições educacionais superiores para analisar os problemas e fomentar um currículo e uma mudança pedagógica "direcionados para reconstruir as condições sobre as quais todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas, obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica" (Elliott, 1998, p. 137). Esta reforma foi o prelúdio do que mais tarde se denominou *pesquisa-ação*.

Fagundes (2016) aponta ainda que no Brasil, particularmente no Rio de Janeiro, houve um movimento semelhante iniciado por professores da educação básica que participavam do Curso de Preparação para o Magistério, iniciado em 1992 e extinto em 2002, oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro em convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, para a formação superior de professores cuja habilitação para o magistério tinha sido dada pela Escola Normal de Ensino Médio. Estes docentes, que atuavam no cotidiano de sala de aula, passaram a questionar as teorias veiculadas pelos especialistas que atuavam no curso e começaram a exigir que as explicações teóricas que estavam sendo dadas servissem às demandas que o ensino público apresentava. Tal fato desencadeou, por parte de alguns setores das faculdades de educação, o olhar sobre sua produção, com vistas a subsidiar essas demandas.

Tais discussões foram ampliadas após a publicação da obra *Os professores e a sua formação*, organizada por Antonio Nóvoa (1992) contendo artigos de vários autores que discutem a formação de professores tendo como premissa a necessidade de revisão da pesquisa educacional para dar conta das demandas do ensino.

Desta forma, inferimos que os conceitos de professor-pesquisador, que se aliou à pesquisa-ação, e de professor-reflexivo, tratados como binômio, tiveram origens diferentes. Concordamos com Nóvoa (2001, p. 2), quando este destaca que essas diferentes denominações assentam-se sob o mesmo paradigma: a necessidade de formação de um professor que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, assumindo sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise. No entanto, nos questionamos se ao falar em professor reflexivo nos remetemos, invariavelmente, ao professor pesquisador.

Fiorentini (2004) nos encaminha para a compreensão de que pesquisar e refletir são práticas distintas, embora complementares. Para ele, a reflexão não é necessariamente pesquisa, uma vez que se ocupa da totalidade, procurando levar em conta várias dimensões e perspectivas. A pesquisa, ao contrário, supõe uma intencionalidade, um sentido de direção, um objetivo que mobiliza a reflexão. Segundo o autor, a reflexão é condição necessária para a pesquisa, mas esta implica ainda a delimitação de um problema, um foco determinado que possa ser estudado com mais profundidade, que solicita leituras, descrição do fenômeno educativo, certo distanciamento da ação e um tratamento interpretativo e analítico. Fiorentini defende ainda que o professor reflete porque esta é uma característica da própria natureza humana; mas este só se entrega a uma pesquisa se reconhecer que isso é importante para seu desenvolvimento profissional e ético.

Porém, consideramos importante problematizar: O que é pesquisa? Quem está legitimado a fazê-la? Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2000), este termo indicaria a ação de indagar, investigar, procurar com diligência. Mas, no campo científico, "pesquisa" estaria numa vinculação estrita com uma problematização da realidade; contextualização da problemática na discussão acadêmica sobre o tema focalizado; investigação rigorosa, produção de novos conhecimentos, introdução crítica sobre suas fontes, métodos e modos de trabalho, sistematização e comunicação de resultados e interpretações, enunciados segundo teorias reconhecidas e atuais, "que contribuam para permitir a elaboração de uma problemática, assim como a interpretação de dados" (Lüdke, 2000, p. 109). A não existência de tais fatores resultaria em trabalhos que não seriam entendidos como pesquisa e que pouco contribuiriam para o avanço do conhecimento. Por

isso, na racionalidade moderna que entende a ciência como conhecimento verdadeiro e distinto sobre o real, o professor da Educação Básica não é compreendido como sujeito preparado para esse tipo de pesquisa, a menos que esteja vinculado a programas de pós-graduação.

Nossa compreensão de pesquisa é que esta não é um fim em si mesmo, mas uma ação constitutiva da própria atividade docente, como processo autoral de construção de conhecimentos e saberes e condição de desenvolvimento profissional, com vistas à inovação e mudanças a partir de um fazer ancorado nos questionamentos, nos impasses, no percurso empírico-teórico de investigação da própria prática. Propomos uma concepção de que o professor-pesquisador é aquele que reflete sobre dados de sua realidade e formula novas possibilidades de ação tendo como instrumento de trabalho a teoria. Nessa aposta, a prática atualiza e interroga a teoria, que por sua vez interroga e atualiza a prática, num processo dialógico. Enquanto professores-pesquisadores-autores, estes pesquisam sobre a sua prática e sobre o contexto de seu trabalho e as condições sociais que o produzem e criam saberes denominados "teorias práticas do professor". Concordamos com Zeichner (2002) que os critérios de legitimidade da pesquisa desenvolvida pelos professores precisam se conectar com aspectos relacionados à clareza das ideias, subjetividade e reflexão por meio do diálogo, o que seria uma reação ao tecnicismo e à concepção de professores como meros executores de ordens, além de romper com a tradição de que o conhecimento só é produzido na academia. Reconhecer a pesquisa do professor significa investi-lo de potencial reflexivo, transformador e emancipador e esta é uma responsabilidade de todos os envolvidos na formação de professores.

A PESQUISA COMO EIXO DE FORMAÇÃO DOCENTE

No foco não apenas brasileiro, mas mundial, sobre o aumento da qualidade e equidade educacional, há uma requisição de mudança no processo de ensino escolar, evidenciando-se o desejo de afastamento de uma metodologia baseada na repetição mecânica de conteúdos reificados para um modo de ensinar que seja culturalmente relevante. O discurso predominante é o que defende que a educação tem como finalidade a

compreensão do aluno como produtor do conhecimento. Mas a incoerência está em não garantir o mesmo estatuto aos professores e formadores nas reformas educacionais, cujo objetivo é dispor de sujeitos passivos e obedientes, que implementem fielmente um currículo preconizado pelos governos usando métodos de ensino prescritos. Com exceção da minoria de casos, não se espera que os docentes sejam autores, ou inventores, ou mesmo aprendizes. Por isso, os programas acabam empregando um limitado modelo de formação docente baseado no treino de habilidades, com o intuito de prepará-los para executarem eficientemente as propostas vindas de cima.

A formação, na maioria das vezes, está ancorada numa lógica que restringe as identidades coletivas por meio da fragmentação e especialização, distinguindo as fases de elaboração e execução do fazer pedagógico e, como consequência, há uma dificuldade de ver o trabalho docente como um todo, enxergando somente a sala de aula e deixando de compreender todo processo no qual esta está inserida. Propostas são assimiladas, mas não chegam a modificar a prática docente ou, ao contrário, provocam a resistência dos professores que passam por diversas "ondas" e acabam voltando para as práticas consolidadas. Não pretendemos generalizar, pois sabemos que muitos docentes ressignificam as propostas, entretecidas com sua identidade e seus saberes e fazeres adquiridos na prática (TARDIF; LESSARD, 2009). Não seriam esses professores pesquisadores?

Além disso, um aspecto que acaba sendo contraditório é a ênfase na reflexão individual dos professores, que devem pensar por si próprios no seu trabalho, mas em muitos discursos não há considerações sobre a importância a respeito de que essa reflexão precisa se dar num âmbito social, onde grupos de professores possam apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros. Nas palavras de Zeichner (2002): "O desafio e apoio obtidos por meio da interação social são importantes para nos ajudar a esclarecer o que acreditamos e obtermos a coragem para irmos atrás de nossas crenças." (p. 40). Por isso, o autor defende a importância de comunidades de prática para a aprendizagem do professor. Ser um professor-pesquisador não é algo simplório nem que se faça automaticamente, mas se vier acompanhado de uma opção pelo trabalho coletivo na elaboração de estratégias e

fazeres constituídos no fazer, considerando os erros e acertos, poderá muito provavelmente tornar este trabalho mais significativo.

A pesquisa do professor representa uma possibilidade concreta de construção de novas práticas e de seu olhar investigativo. Também questiona teorias e produz conhecimentos e saberes caros ao universo da escola e da academia, dando-lhe oportunidade para planejar, agir, observar e refletir sobre a prática, seu contexto e condições de trabalho, potencializando a produção de saberes que, dialogados e teorizados em grupo, dão legitimidade à sua autoria. O nosso papel enquanto formadores-pesquisadores é o de estimular a participação dos docentes nos processos de reflexão e possibilitar elaborações críticas às estruturas ideológicas que (de/trans)formam suas próprias autocompreensões. No entanto, como formadores, também devemos ser professores-pesquisadores, não das práticas dos docentes apenas, mas principalmente da nossa própria atuação com estes, tornando-nos sujeitos de nossa própria pesquisa. Caso contrário, tudo o que defendemos torna-se um discurso elaborado unilateralmente, monológico, que não encontrará eco.

Torna-se imprescindível que se proponham alternativas de formação que incentivem uma postura investigativa dos professores e que busquem diminuir a cisão entre teoria e prática, entre saberes e fazeres, a qual pode levar à falsa ilusão de que a docência se caracteriza pela aplicação de metodologias. Importante também que esse processo se forje num âmbito coletivo, no qual a troca de reflexões, experiências e conhecimentos sejam constitutivas de todos, professores e formadores. Neste paradigma de formação docente, torna-se valioso voltar-se para o outro, para melhor compreendê-lo em sua insubstituibilidade (BAKHTIN, 2011), e ao compreendê-lo, compreender a si próprio, o que vai ampliando o processo de autoria, produzindo novas teorias explicativas que possibilitem interferir no processo de constituição dos sujeitos.

Em nossas ações de formação docente, vimos tentando incorporar as noções teóricas aqui defendidas. Apresentamos, a seguir, algumas considerações que têm sido forjadas em uma pesquisa-formação ancorada nos pilares de reflexão, pesquisa e autoria docente, expondo algumas estratégias que temos utilizado.

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COMO LÓCUS DE PESQUISA, REFLEXÃO E AUTORIA

A pesquisa-formação que estivemos desenvolvendo durante cinco anos, tem implementado um espaço de formação continuada com encontros semanais noturnos, aos quais professores comparecem voluntariamente. Este processo de formação docente, que se realiza (continua hoje como Curso de Extensão) na Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitula-se Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita – EPELLE. Nos encontros iniciados em março de 2011, e que permanecem atualmente, estiveram (e estão) presentes professores que atuam em escolas públicas e privadas (estes, em muito menor número) da cidade do Rio de Janeiro.

Em nossa pesquisa-formação, a intenção não é fornecer respostas ou soluções, mas sim fazer surgir outros sentidos para a docência, cotejados com outras teorias e experiências, como uma possibilidade de os professores conseguirem enxergar os problemas que enfrentam cotidianamente não como exclusividade, mas sim como vivências que são compartilhadas por outros professores em função da estrutura das escolas e dos sistemas de ensino. Almejamos ainda que esta proposta seja um espaço discursivo de constituição de um sujeito professor reflexivo, pesquisador e autor, produtor de conhecimentos, a fim de que este veja se abrirem diante de si possibilidades de análises sobre seu trabalho, que lhe permitam comunicar a seus pares seus modos de ver transformados, ou seja, apropriados em suas palavras, aprofundados por estudos feitos, argumentados por uma compreensão que lhe permita uma posição metaenunciativa. Com isto, nossa aposta é que ele não apenas descreva sua realidade e relate seu fazer, mas que diga por que faz o que faz, para que possa defender o teor deste fazer.

Para conseguirmos empreender este modelo de formação, foi necessário um investimento sobre a compreensão da identidade do professor como produtor de discursos profissionais, o que nos impingiu, enquanto formadores, a assumir a responsabilidade de encontrar uma didática da formação docente que fosse a mais adequada. Os procedimentos metodológicos implementados nesta pesquisa-formação foram de diversas ordens e produziram efeitos sobre a identidade de um professor autor, entendendo, tal como afirma

Dickel (1998), que os professores são "sujeitos (que) produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola." (p. 41). Esse preceito tem como fundamento pensar não apenas sobre o que é realizado pelo sujeito, mas também no que ele não chega a fazer, no que se abstém de fazer, no que queria ter feito. Clot (1999, *apud* AMIGUES, 2004, p. 40) afirma que o realizado e o não-realizado têm a mesma importância, porque se inscrevem numa dinâmica em que podem ser colocados em perspectiva, refletindo-se sobre "Como fazer o que não foi feito? Como retomar o que não funcionou?", ou ainda ao "Como fazer de outro jeito?". Estas indagações ensejariam a reflexão sobre a própria prática e a discussão com outros sobre as dificuldades e outras possibilidades de ensino e aprendizagem.

Assim, o que preconizamos é que o princípio de *ouvir a voz* dos professores pode se formular em todas as atividades de formação continuada, embora este tenha sido um desafio importante a superar tendo em vista que os professores, marcados por políticas que o tratam como receptor, de quem se espera a absorção total e inteira de modos de proceder, está desautorizado a falar de sua prática, a falar de si,de seus momentos de criação autoral profissional. A este respeito, Andrade (2010b) advoga:

> Além de sua voz estar presente em trocas verbais de interações orais durante a aula, nossa ideia é que a produção de textos escritos permite a cada um elaborar, de modo ao mesmo tempo mais individual, explícito e autoral, as reflexões sobre a prática de ensino que exerce junto a seus alunos (crianças). (2010b, p. 154).

Por isso, assumimos como estratégias de formação a proposição de espaços-tempos para que o professor dialogue com os conhecimentos estudados a partir de seus saberes, pesquise a própria prática, e dela fale e escreva. E não apenas os docentes, mas nós pesquisadores e formadores, situando-nos na posição de narradores pesquisadores, que observamos e descrevemos, exotopicamente, junto ao docente e vice-versa (BAKHTIN, 2011), nossa própria trajetória. Com este movimento, acreditamos que se produzem diferentes aprendizagens, de leitura, de escrita, de constituição de subjetividades.

Tendo em vista estes objetivos, embasados em uma concepção dialógica de discurso, colocamos em prática nos encontros de formação estratégias didáticas que ensejassem a polifonia. No contexto criado, os sujeitos inscreveram-se através de

produções de textos constantemente solicitados relacionados à leitura de textos de pesquisa e de outras esferas, sendo instados a transformar sua prática e expressar estas transformações.

O estímulo à produção de discursos docentes neste espaço acabou produzindo um gênero discursivo designado "*Apresentação de Prática*", que foi gradativamente apropriado de forma qualitativa pelos professores durante o processo de sua formação. A partir desta proposição, em que os professores agendam-se para apresentar a seus pares processos desenvolvidos, relatos de momentos de seu dia a dia escolar e/ou recortes de sua temporalidade profissional nos moldes em que julgam pertinentes, a cena da formação é assumida de modo cada vez mais predominante pela voz docente. Estas práticas apresentadas são analisadas coletivamente, permitindo-nos discutir pontos de vista, debater as discordâncias, marcar posições, investir em conceituar o que já está na escola trazido pelo professor. Consideramos estes como os momentos mais preciosos desta pesquisa-formação justamente porque demonstram um crescimento discursivo dos professores que passaram a representar seu fazer pela sua própria voz, diante de seus pares, dialogando, recebendo respostas sob forma de observações compreensivas, tecendo novas representações sobre as crianças e situando-se numa perspectiva mais ativa e responsável, deslocando-os de uma postura inativa, passiva que se avulta em políticas públicas que os colocam numa posição objetificada (FRAMBACH, 2016).

Além disso, estes momentos de apresentação de práticas possibilitam um investimento no olhar investigador da própria ação, uma vez que se parte da prática para, numa ação exotópica, voltar a ela. No instante em que se contempla, a prática não é mais a mesma, pois o movimento prática-teoria-prática gera transformações que permitem avançar em relação a uma possível compreensão do fenômeno, relativizando o perceptível imediato. É da prática, lugar onde nos encontramos, que podemos falar sobre esta e aprender a aprender a ver, e vendo, não pararmos mais de olhar.

Contudo, a intenção não é apenas uma valorização da prática, uma vez que embora reconheçamos a importância dos momentos de trocas de experiências, argumentamos sobre a relevância de uma discussão pautada nos saberes teóricos. Neste aspecto, temos criticado

a noção de reflexividade (ou professor-reflexivo) fundada na introspecção, que vem sendo estimulada pelas reformas educacionais com repercussão nas propostas de formação continuada, mais alinhada a uma proposição dos saberes de ação, evidenciando, por exemplo, a insistência em uma densa rotina que busca colocar os discursos teóricos em prática por meio de atividades obrigatórias exigidas na formação (FRAMBACH, 2016). Nossa argumentação é que, para contribuirmos para a constituição de professores pesquisadores e autores, os pressupostos teóricos que embasam concepções e práticas não podem ser menosprezados. Por isso, muitos textos de autores de pesquisa, indicados por nós, foram distribuídos em forma impressa, enviados por *internet* ou ainda, em outras vezes, fizemos a compra coletiva de livros pelo grupo. Textos desta natureza foram objeto de leitura e discussão, juntamente com leitura dos autores professores em textos "autenticamente docentes".

Estas leituras estavam, contudo, intensamente articuladas à intenção de estimular a reflexão e a autoria. Por isso, tomamos a escrita docente por objetivo mais importante, dentro desse quadro assim complexificado pela via do discurso, uma vez que consideramos como nossa responsabilidade a tarefa de produzir um lugar para a escrita docente em espaços de formação, nos quais se proponham consorciar conhecimentos de pesquisa e reflexões sobre práticas de ensino escolares desenvolvidas pelos professores, valorizando seus saberes. Neste aspecto, concordamos com Maurice Tardif (2008) que descreveu a complexidade do saber docente, saber plural, originado em diversas fontes de sua formação, o que nos permitiu complexificar a formação, mostrando como esta é tecida de fios, não só de conhecimentos disciplinares ou pedagógicos, mas também do saber da experiência.

Contudo, esta não foi uma tarefa fácil, a princípio, uma vez que os professores consideravam nada terem de importante a dizer, produzindo assim um silêncio ensurdecedor sobre as resistências ou reticências dos professores para escreverem suas práticas, conforme discute Chartier (2007):

> Os professores encontram-se assim colocados em situação difícil, tendo em vista sua concepção escolar de escrita, que os conduza a escrever um relatório, utilizando-se de um formato dissertativo. São absorvidos pela forma e pelo

> conteúdo ("o que se concebe bem pode ser enunciado claramente"), não estimam apropriadamente as pressões a que são submetidos quando devem comunicar-se, os usos e abusos que se podem fazer a partir de informações. Os que se sentem "escaldados" preferem nada dizer por escrito. Como encontrar palavras para escrever sobre as realidades percebidas e as representações [...] sem calar a realidade das tensões, das críticas, dos conflitos, dos fracassos? (2007, p.239).

Para desencadear a vontade de dizer, solicitávamos, a princípio, a escrita de textos menores em extensão, mais pontuais, em termos de abordagem de certos temas. Tal empreendimento não incorreu em mudanças apenas dos professores, mas exigiu igualmente dos formadores outras posturas, paralelamente, não apenas de escrita, mas de leitura destes textos docentes (simultaneamente orais, escritos, sonoros, imagéticos etc.) que representaram uma possibilidade da voz docente imbricando-se à acadêmica, por ser um espaço formador dentro da Universidade, em interlocução com formadores. Ao interpelar aos docentes estas escritas, que pressupõem um processo de refletir sobre sua prática docente, teorizando a seu respeito, temos a convicção de que o professor se torna autor não apenas de seu texto, mas de seu fazer, na medida em que se apropria de conhecimentos sobre o ensinar e o aprender e ao mesmo tempo amplia a percepção de si, de seus pares, de seus alunos, do contexto escolar e da sociedade. E nesse movimento, todos se constituem e (re)constroem conhecimentos.

As produções escritas parciais, de textos muito pequenos, ao longo dos encontros de formação, acrescidas de momentos designados de "Apresentações de Práticas" foram ganhando amplitude e culminaram na produção de um conjunto de artigos docentes, o qual foi publicado em um número especial da Revista Práticas de Linguagem da Universidade Federal de Juiz de Fora[3]. Houve também muitas apresentações em eventos científicos, dos professores, dos formadores, dos pesquisadores, por vezes lado a lado[4], por vezes em

[3] Revista Práticas de Linguagem vol. 5 n. 2. Disponível em: http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes-2/edicoes/volume-5-n-2/. Acesso em: 13 set. 2016.

[4] Como exemplo, citamos as quatro edições do *Seminário Escrita Docente e Discente*, realizados pelo Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro que marca o desejo de aprofundar as discussões entre professores da Educação Básica e pesquisadores da área da Educação que anseiam por diálogos, nos quais se incluam as vozes de ambas as partes.

eventos diferentes. Além disso, uma linha editorial docente está sendo planejada, já prevista em projetos de pesquisas futuras. A meta é a publicação de textos docentes que atendam a diversas demandas de um mercado novo, em que leitores e escritores profissionais possam se encontrar.

Por fim, avaliamos que a construção desta pesquisa-formação, que vem se (trans)formando constantemente a partir de um trabalho que se volta sobre o sujeito, tem nos auxiliado a avançar na construção de parâmetros para a formação docente, ancorando-nos na concepção de que um professor bem sucedido em sua formação, que se alça à posição de quem defende seu fazer, pesquisando-o, refletindo sobre ele, narrando-o e argumentando em sua defesa, torna-se necessariamente um professor autor, e em certa medida, um professor formador.

CONCLUSÕES

Embora consideremos importante a ênfase sobre a constituição de professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz, rejeitando assim modelos de formação tecnocráticos muito evidentes num passado recente, que ainda tem reflexos em políticas e programas educacionais da atualidade, advogamos que é primordial investir para que esses esforços estejam em consonância com uma proposta que sustente uma formação e desenvolvimento genuíno dos docentes, considerando-os como autores de sua prática e como importantes agentes para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária.

Fortalecer a autoria docente requer ouvir as vozes dos sujeitos, considerando seus saberes, investindo no potencial emancipatório, na autonomia tantas vezes reprimida. Isto pressupõe que a dimensão política da formação docente precisa ser permanentemente discutida e que o referencial teórico-epistemológico precisa dialogar com a identidade docente. Tal paradigma de formação continuada impele a criticar os modelos que investem na tutela e na negação do outro para assumir que a educação de qualidade, tão proclamada e perseguida, deva ser constituída também propostas que encarem os profissionais como aqueles que investem continuamente em seu trabalho e por isso, são capazes de autogerenciar sua formação.

No que se refere ao papel da universidade, as propostas de formação docente que investem no professor-pesquisador podem nos ajudar a compreender os movimentos empreendidos nos discursos educacionais, apontando indícios que possam nos ajudar a encontrar o equilíbrio entre limitações e possibilidades. Assim, coletivamente, poderíamos minimizar o descompasso entre as teorias, produzidas predominantemente na academia, e as práticas escolares, compreendendo a escola como espaço-tempo propício à pesquisa realizada pelos professores, em permanente diálogo com a ciência.

O investimento no paradigma do professor-pesquisador a partir de processos conscientes e dialógicos de formação pode contribuir para que aprendamos continuamente uns com os outros, no trabalho com os alunos, no compartilhamento com outros professores e mediados por referenciais teóricos considerados significativos, a fim de nos distanciarmos de qualquer concepção que pretenda nos conceber como meros executores de ideias alheias.

Desta forma, temos investido numa proposta de pesquisa-formação em que o professor assume a cena de formação a partir de seus textos orais e escritos, articulando os saberes constituídos por pesquisas teóricas aos seus saberes e fazeres da experiência, que também produzem teoria. Nossa ambição para a continuação a longo prazo para o processo formativo descrito é investir cada vez mais nestas estratégias formativas e ambicionamos que os textos docentes produzidos no *lócus* desta formação sejam cada vez mais publicizados, não apenas em congressos e eventos, mas que sejam lidos, analisados e comentados por outros docentes.

Assim, consideramos que a formação continuada de professores estará contribuindo para a constituição de docentes e formadores reflexivos, pesquisadores (de textos e concepções teóricas que embasem/expliquem/questionem/interpretem seu fazer; de suas ações pedagógicas; dos fazeres de seus pares; dos processos de ensino e aprendizagem de seus alunos/professores; dos contextos sociais em que as escolas/processos formativos em que atuam estão inseridas; e de sua própria identidade enquanto docente e/ou formador) e principalmente, contribuindo para a constituição de sujeitos autores de seus textos e de suas próprias práticas.

RESUMEN

En este trabajo, nos referimos a algunos conceptos relacionados con la formación del profesorado, que presenta un sesgo histórico. En los últimos años, ha habido muchas motas generalizadas y presentes en el discurso de la investigación sobre lo que el maestro es, o lo que debería ser. Entre ellas, se destacan los nombres de Profesor Investigador Profesor reflexivo. Todavía le sumamos el profesor-autor de la concepción, lo que hemos estado defendiendo en los procesos de formación en investigación y proposiciones. A continuación, se describe y analiza el contexto de la investigación-formación que da prioridad a la investigación y escrito por profesores de la presentación de prácticas y enseñanza de la escritura; y presentar propuestas de largo plazo de seguimiento al proceso de formación describió.

Palabras clave: formación del profesorado; Profesor-investigador; autoría enseñanza; análisis del discurso

ABSTRACT

In recent years, numerous motes on what the teacher is or should have been circulated, among which we highlight the denominations teacher-researcher and teacher-reflective. In this paper, we explore the significance of some of these concepts, presented in a historical bias, adding the design of teacher-author who we have been defending in research and in the formulation of formative processes propositions. Next, we describe and analyze the context of research-training that prioritizes research and authorship by professors from the presentation of practices and teaching writing; and present proposals for long-term follow-ups for the formation process described.

Keywords: Teachers' education; Teacher-researcher; Teaching authorship; Speech analysis.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro- Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, L. T. de. As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública. **Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC**, 2010a.

_____. Teorias no campo educacional, práticas pedagógicas e formação docente; seus

personagens e enredos. In: DAUSTER, T, FERREIRA, L (Orgs). **Por que ler?**: perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010b.

ANDRÉ, M. E. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____ . (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2005. p. 55-67.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

CHARTIER, A. M. **Práticas de Leitura e escrita** – história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2007.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB. 1998.

Elliott, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB. 1998. p. 137-152.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da Língua Portuguesa. 4. ed. ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. v. 1. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 243-258.

FRAMBACH, F. A. Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores. 2016. 223f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (org.) **Ensinar e aprender**: Sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 101-114.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.

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

_____. **Matrizes curriculares.** [set. 2001]. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, TV Escola (MEC). Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=7978DD37031F680FD1993DA88CB989A0?idInterview=8283. Acesso em: 12 set. 2016.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:_____ .; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

_____. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.93-115.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZEICHNER, K.M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (orgs). **Professora- pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.