

Formação de Professores para Além da Universidade

Graziele Dall'Acua* e Monica Scotti†

Resumo

O presente artigo tem a pretensão de promover reflexões acerca da formação de professores em tempos de reestruturação das relações pedagógicas, principalmente em um período pandêmico. A reflexão tem como ponto de partida as diretrizes apresentadas pela BNC-Formação Continuada e suas implicações na prática, que perpassam e promovem uma relação crítica e reflexiva à luz do Triângulo da Formação, proposto por António Nóvoa. A partir da análise das três dimensões fundamentais que integram e complementam a ação docente no âmbito da Educação Básica, relacionadas aos vértices universidade, professor e escola foi possível conjecturar em favor da formação de um professor pesquisador e consciente do seu papel na escola, objetivando tornar a escola cada vez mais centrada na aprendizagem e na formação de uma sociedade coparticipante dos processos educativos.

Palavras-chave

BNC-Formação Continuada, Triângulo da Formação, professor pesquisador, escola centrada na aprendizagem.

Teacher Training Beyond University

Abstract

This article intends to promote reflections on teacher training in times of restructuring pedagogical relationships, especially in a pandemic period. The reflection has as its starting point the guidelines presented by BNC-Continuing Training and its implications in practice, which permeate and promote a critical and reflective relationship in the light of the Training Triangle, proposed by António Nóvoa. From the analysis of the three fundamental dimensions that integrate and complement the teaching action in the scope of Basic Education, related to the university, teacher and school vertices, it was possible to conjecture in favor of the formation of a researcher teacher who is aware of his/her role in the school, aiming to make the school increasingly focused on learning and the formation of a society that participates in educational processes.

Keywords

BNC-Continuing Education, Training Triangle, teacher researcher, learning centered school.

I. INTRODUÇÃO

A escola surgiu com o intuito de combater o trabalho infantil. No entanto, essa mesma escola que, historicamente retirou as crianças da rua e possibilitou um lugar de socialização e de formação, fechou suas portas para os estudantes e revelou-se despreparada para responder os desafios quando o mundo inteiro parou em função de uma pandemia, a pandemia do COVID-19. Segundo Nóvoa [1] “[...] a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade de pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças” (p. 3). Segundo o teórico, a escola parece perdida, inacabada, como se ainda não tivesse entrado no século XXI, a começar pelas promessas não cumpridas, principalmente a promessa de uma educação pública de qualidade para todos.

Há quem se arrisque a afirmar que a escola se baseia na tradição, na conservação e na transmissão da cultura, porém a escola deve ser um lugar de oportunidade, um espaço para pensar, potencializar todos os estudantes com conhecimento e

saberes, perpassando entre o domínio privativo do lar e o mundo [2].

Um lugar em que as coisas do mundo humano comum se convertam em matérias de estudo, em materialidade humana. Referimo-nos às coisas do mundo humano como tudo aquilo que merece ser preservado e apresentado, e não relegado ao esquecimento. É nisso que consiste um currículo escolar, isto é, em percepções e saberes do mundo humano dignos de serem apresentados às gerações que chegam a esse mundo (p. 12).

Se é na escola que o mundo se transforma em matéria de estudo, que permite compreender a condição humana, então é na escola que se cria o bem comum, superando e renovando o mundo em que se vive. É evidente que as instituições escolares têm passado por momentos desafiadores e tiveram que se modificar em tempo recorde.

[...] a educação escolar sempre tem a ver (ao menos

* Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS; † Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS;
E-mail: grazidallacua@gmail.com, mscotti@ucs.br

deveria ter) com aprender os padrões, modelos de ser e de interagir, produzidos pelas gerações anteriores, a fim de que esses padrões e modelos possam, no futuro, serem aperfeiçoados e/ou modificados, em virtude de nossa condição sempre aberta, inacabada e imprevisível (p. 8).

Se por um lado, faz-se necessário pensar na escola como um ambiente dedicado às discussões de conteúdo para compreender o mundo, através da familiarização do estudante com as linguagens comuns e por meio das interações sociais com o intuito de que ele possa ser aperfeiçoado, por outro, é urgente reconstruir a escola, mas sem pôr em causa o compromisso público com a educação. Nóvoa [1] propõe:

A mudança faz-se a partir de uma matriz cultural e científica, afirmando a importância do conhecimento, sem ceder nem à ideologia do back to basics (a escola mínima de antigamente, do ler, escrever e contar), nem a uma escola folclórica afogada numa infinidade de projetos que, tantas vezes, apenas revelam a dificuldade para renovar as práticas pedagógicas. Não vale a pena alimentarmos ilusões, trazendo tudo para dentro da escola, uma escola transbordante, sem rumo e sem sentido. Mas vale a pena trabalhar para a construção de um espaço público de educação, a cidade educadora, no qual a escola se articula com outras instituições, grupos e associações (p. 4).

Segundo Nóvoa [1] é necessário um plano organizacional de acompanhamento de dinâmicas inovadoras que estão sendo aplicadas em vários espaços, abrindo o modelo educacional para novas formas de trabalho pedagógico, em um esforço constante de reconstruir o comum, sem deixar de valorizar a diversidade. Entretanto, quando se está em sala de aula, o que se observa é que existe uma grande diferença entre teoria e prática. Na maioria das vezes, organizar esse plano educacional fica restrito ao universo acadêmico, pois muitos dos professores, principalmente da rede pública, não têm recursos, subsídios e/ou tempo para realizar esse acompanhamento. Não se trata de colocar o professor como vítima da situação, mas sim, de garantir a ele, o direito de atualização, de formação permanente e de construção de sua identidade profissional, para que esteja apto a enfrentar os desafios constantes e assim, possibilitar a transformação necessária no âmbito da educação.

II. FORMAÇÃO CONTINUADA: UM DIREITO OU UM DEVER?

Pensar nos desafios dos profissionais da educação ao longo do século possibilita, a qualquer um, sair da zona de conforto, pura e simplesmente por refletir sobre múltiplas condições que perpassam pelo processo de construção de uma identidade cívica e nacional. Mas pensar nos professores, de modo geral, é pensar no compromisso público com a educação e na necessidade de valorização da dimensão profissional através da formação inicial, contínua e permanente desses profissionais.

Por mais que esteja evidente que o professor tem responsabilidade no modo como constrói sua identidade e sua formação profissional, a Resolução CNE/CP N° 01 de 27 de outubro de 2020 [3], define que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos

profissionais do magistério”. O documento emitido pelo Conselho Nacional de Educação, propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação contínua dos professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada – BNC Formação Continuada, que tem como referência a implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC proposta no ano de 2018.

Nos termos dessa resolução, estima-se o desenvolvimento, por parte dos professores, de competências profissionais essenciais para a promoção de situações favoráveis à aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas para ressignificar valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. Em decorrência disso, o documento destaca três dimensões como fundamentais que se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: conhecimento profissional, prática profissional e o engajamento profissional.

Antes de abrir um diálogo entre essas três dimensões e relacionar com a visão do lugar de onde se está falando, faz-se necessário refletir sobre outros aspectos importantes relacionados a essa dimensão. Segundo Nóvoa [1], “a formação é o lugar da profissão” (p. 7). O teórico define o Triângulo da Formação, constituído por três vértices - a universidade, a escola e o professor - que constituem elementos indissociáveis quando se pensa na transformação da formação docente.

Relacionando as três dimensões propostas pela BNC – Formação Continuada com o Triângulo da Formação proposto por Nóvoa [1] é possível observar que eles se complementam e ambos contribuem para a formação profissional e a construção da identidade profissional do professor, como pode-se observar na Figura 1.

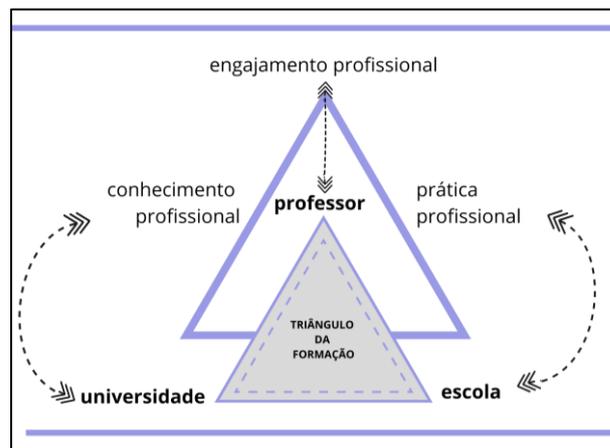


Fig. 1: BNC – Formação Continuada x Triângulo de Formação.

Ao pensar na dimensão do conhecimento profissional proposta pela resolução, que trata da aquisição de conhecimentos específicos da área de atuação, do ambiente institucional, sociocultural e do autoconhecimento do professor, faz-se uma relação ao vértice “universidade”, proposto no Triângulo da Formação. Segundo Nóvoa [1] “às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento

cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico” (p.7).

É preciso ficar atento para que a universidade não desenvolva seu papel sozinha, pois o conhecimento adquirido na universidade pode ser tornar um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Sendo assim, torna-se fundamental atribuir uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão e, portanto, é imprescindível levar em consideração as condições do coletivo. Nóvoa [1] alerta: “Não é possível apreender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (p. 6), por isso ressalta que o lugar de formação continuada é na escola.

A formação na escola, entre pares, é um momento reflexivo, centrado em casos reais, para a construção de práticas pedagógicas. Nesse contexto, as propostas teóricas só têm sentido se construídas dentro da profissão-professor, contemplando a necessidade de atuação do professor em sala de aula, partindo da reflexão sobre sua própria ação, seu fazer pedagógico, seu trabalho. A formação de professores precisa ainda contemplar e valorizar, além do conhecimento teórico, o conhecimento pedagógico do professor - aquele conhecimento que é reelaborado a cada intervenção pedagógica, a cada ano letivo. Nas palavras de Nóvoa [4], “Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência” (p. 16).

E o papel da universidade nesse contexto? A academia deve promover o encontro de saberes. Ninguém se integra na profissão sozinho, todos precisam de outros professores para se tornarem professores. Por isso, a formação precisa implementar processos coletivos de trabalho, compartilhados e construídos com o outro. Nesse contexto, a universidade precisa ser responsável por promover um espaço de diálogo, de construção e troca de experiências. Experiências essas, que precisam vir do ambiente acadêmico e relacionar-se com o ambiente escolar, ou vice-versa, para promover a diversidade e a relação dos saberes nos diferentes contextos. Segundo Nóvoa [1]:

Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de os ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores (p.11).

Estando ciente de que ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem participar de uma reflexão com outros professores, evidencia-se a segunda dimensão proposta pela resolução: a prática profissional. Segundo o documento, a prática profissional é dividida em duas áreas: a prática profissional pedagógica e a prática profissional institucional.

A prática profissional pedagógica que se refere aos aspectos didáticos e pedagógicos da formação conduz para o vértice “professor” apresentado no Triângulo da Formação. Para Freire [5], o professor tem responsabilidade ética no exercício da tarefa docente, e por isso, tem responsabilidade no modo como constrói sua identidade profissional e sua formação. Portanto, também cabe ao professor investir na sua área de

atuação, com estudo, construção do conhecimento pedagógico, participação em ambientes de diálogo e debate coletivo para pensar o trabalho, compartilhar experiências, visando construir práticas pedagógicas diferentes que respondam aos desafios da contemporaneidade.

Já a prática profissional institucional direciona para o vértice “escola” pois, refere-se a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sociocultural em que está inserida. É no lugar da escola, num contexto de um espaço público da educação que se define, que se enriquece e se promove o desenvolvimento profissional dos professores. A escola deve oferecer um ambiente acolhedor, com responsabilidade social como imperativo ético, mas sem ser assistencialista. Oferecer estrutura, espaços adequados, recursos, documentos e materiais que possam possibilitar o diálogo, a construção, a atualização e a colaboração profissional de modo a promover interação social e relações interpessoais entre os professores e os estudantes. O que se propõe é que a escola se torne um espaço de planejamento, construção coletiva, compartilhamento, suporte, apoio e monitoramento das ações, cumprindo seu papel diante do desenvolvimento profissional do professor.

A terceira dimensão proposta pela Resolução CNE/CP Nº 01, refere-se ao engajamento profissional, descrevendo sobre o comprometimento que o professor deve ter com a profissão docente. A resolução propõe que o professor assuma o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades, propondo ainda, uma reflexão sobre o plano organizacional de acompanhamento de dinâmicas inovadoras. Justamente o que se evidenciou na introdução deste ensaio.

Nesta dimensão, para a formação de professores, é fundamental criar um espaço comum que integre o trabalho pedagógico, a reflexão, o estudo, a pesquisa, a escrita e ações públicas, constituindo comunidades de formação que coletivamente desenvolvam espaços de experimentação pedagógica. Nóvoa [1] destaca:

Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada (p.10).

A partir da reflexão realizada, evidencia-se a necessidade de relacionar a formação e a profissão pois, segundo Nóvoa [1]:

Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão (p.14).

As dimensões propostas pelo Conselho Nacional de Educação e o Triângulo da Formação proposto por Nóvoa [1] podem constituir as diretrizes para a criação de um ambiente de formação profissional docente. Um ambiente formativo constituído de uma diversidade de espaços, práticas de cooperação, de trabalho em comum, experiências, estudo, pesquisa e construção de planos organizacionais de dinâmicas

inovadoras. Esse ambiente formativo pode vir a oferecer ao professor, subsídios para a transformação que tanto se almeja no cenário educacional.

A partir dessa reflexão, surgem alguns questionamentos: *Como a formação de professores pode contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional do docente, na condição de agente formativo de conhecimentos e culturas? Formar professores pesquisadores seria uma alternativa para o atual cenário educacional? Levando em consideração as características institucionais, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, como a escola deve se constituir na educação contemporânea?*

Levando em consideração esses questionamentos, além de pensar a formação dos professores é urgente pensar em que professor se faz necessário constituir e quais as mudanças necessárias para a escola. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a forma como o professor se constitui, a sua identidade profissional, o seu percurso e a sua profissão docente irão influenciar na dimensão da educação e, portanto, o professor tem um papel fundamental na construção da educação como um bem comum.

III. PROFESSOR PESQUISADOR EM UMA ESCOLA CENTRADA NA APRENDIZAGEM

Como já mencionado ao longo deste artigo, o professor, a escola e a universidade constituem o Triângulo da Formação [1], assim como, o conhecimento, a prática e o engajamento profissional são apresentadas como as três dimensões fundamentais na ação docente no âmbito da Educação Básica [3]. Neste contexto, ao propor um ambiente educativo que tenha como foco a diversidade, práticas de cooperação, pesquisa científica, a autonomia do estudante, sua criatividade e a construção do conhecimento é preciso pensar em dois aspectos: a identidade profissional do professor e as mudanças necessárias para a escola.

O professor, na dimensão do engajamento profissional, deve prover sua identidade profissional através do fortalecimento e comprometimento com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, assim como, devem conhecer pesquisas e estudos sobre como obter sucesso e eficácia escolar para os estudantes. Esse comprometimento e o espírito investigativo deve fazer parte da formação profissional do professor.

Nesta perspectiva, visando estruturar ações diversificadas de formação para o desenvolvimento da identidade profissional, o professor deve comprometer-se com a busca de novas experiências, com o estudo de ações de sucesso no contexto educacional e experimentá-las para que possa potencializar as aprendizagens dos seus alunos. Segundo André [6], formar esse professor é formar o professor pesquisador.

De acordo com as concepções de André [6], o professor pesquisador deve ser um professor reflexivo, um docente reflexivo crítico, que estuda, busca, experimenta, mas, vai além, reflete criticamente sobre o seu próprio trabalho.

Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e ver a

nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. Não é apenas olhar para o nosso trabalho e constatar o que se deve mudar e/ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que a nossa ação seja mais efetiva. E, para que nossa ação docente seja efetiva, ela tem de conseguir fazer com que a maioria dos nossos alunos realmente se aproprie dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem cidadãos críticos e criativos (p.19).

Um dos princípios do professor pesquisador é a autonomia. Esse professor deve se desenvolver para possuir ideias próprias, tornando-se capaz de se movimentar diante da realidade, definindo os caminhos e assumindo suas escolhas. O professor pesquisador torna-se um sujeito social, com iniciativa, constituindo sua identidade profissional baseado no outro, nas trocas e nas experiências de construção coletiva do conhecimento. Além disso, esse professor tende a potencializar o ensino através da pesquisa visando tornar o estudante pesquisador, ativo, autônomo e protagonista da própria aprendizagem.

Segundo André [6], para formar um professor pesquisador é preciso levar em consideração os princípios da aprendizagem do adulto, a construção do trabalho coletivo, o envolvimento ativo, o diálogo e as interações sociais. Para Freire [5], o professor precisa ser questionador, envolver-se no processo de aprendizagem e passar da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. O docente precisa ter uma atitude investigativa, questionando a realidade para formular problemas de pesquisa, ao tempo em que constitui e aplica instrumentos de coleta de dados e posteriormente, divulga os seus resultados. Segundo André [6]

O processo de formação do professor pesquisador tem como princípio básico, o envolvimento ativo do sujeito no próprio processo de aprendizagem, fazê-lo participar, opinar, defender suas ideias, suas opiniões. Mas, além de buscar a formação de um sujeito autônomo com ideias próprias, outro princípio fundamental é a aprendizagem do convívio social. Ao admitir que o conhecimento é produzido socialmente no processo de comunicação e de troca de experiências defende-se a necessidade de que o aprendiz na pesquisa inclui aprender a ouvir o outro, a trocar ideias, a compartilhar. No grupo, posso ampliar meu ponto de vista, conhecer perspectivas diferentes da minha, comparar, estabelecer relações, discordar, concordar, acolher críticas e sugestões que ajudem a melhorar o meu trabalho (p.24).

O processo de formação deve oferecer oportunidades para que o professor se constitua em um professor pesquisador, pois, o que se evidencia é que, ao longo desse processo, o professor documenta as dinâmicas inovadoras desenvolvidas e elabora um plano organizacional de acompanhamento das ações pedagógicas no qual participou. Justamente o que propõe Nóvoa [1].

Para além da máxima "ensinar exige pesquisa", Freire [5] evidencia que o professor deve assumir uma postura de rigorosidade metódica, fruto de estudo e pesquisa, de formação constante e de respeito aos seus estudantes,

especialmente no que tange aos diferentes saberes. O professor consciente de sua incompletude, traz em si a necessidade da busca e da pesquisa no seu fazer pedagógico. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume como pesquisador [5].

Para que se tenha um professor pesquisador, reflexivo e crítico, é fundamental que se tenha também uma escola reflexiva, em que os responsáveis pela ação educativa possam realizar uma leitura crítica da realidade e da ação pedagógica. E, portanto, o que se busca é a constituição de uma escola reflexiva, que esteja centrada na aprendizagem.

Pensar em uma escola centrada na aprendizagem é pensar em novas perspectivas que coloquem a aprendizagem, em toda a sua riqueza, no centro dos processos. Segundo Nóvoa [4]:

Em primeiro lugar, assegurar que todas as crianças adquiram uma base comum de conhecimentos; qualquer política educativa deve assumir este objetivo, não considerando o insucesso e o fracasso como fatalidades impossíveis de combater. Em segundo lugar, promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projetos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que “todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso” (p.180).

À luz das concepções de Nóvoa [4], promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar, de trabalhar na escola e de constituir a identidade do professor. Tanto o estudante quanto o professor precisam construir um conhecimento que lhe seja útil em sua trajetória. Por isso, é imprescindível que o conhecimento escolar se aproxime do conhecimento científico e da complexidade que ele tem adquirido nas últimas décadas, evidenciando ainda mais a importância do professor se constituir em um pesquisador.

Pensar nas mudanças necessárias para a escola faz romper os paradigmas e eleva a capacidade de pensar e agir dos profissionais que nela atuam. A escola é feita de pessoas e, portanto, é viva. Essas pessoas precisam abrir-se às novas possibilidades, às novas ideias, à diversidade e às mudanças. O professor pesquisador tem essa característica e o poder de promover o debate para além das fronteiras, demonstrando caminhos e abrindo espaço para novos horizontes na educação.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia tem revelado que a sociedade precisa se adaptar ao novo modo de vida diante da necessidade de redução do aquecimento global e da preservação do ecossistema. Essa situação torna-se propícia para que se busque alternativas ao modo de ensinar, de aprender e políticas públicas que valorizem a educação no seu contexto, acolhendo uma diversidade cada vez maior de práticas coletivas, curriculares e pedagógicas, visando atingir a todos.

Entretanto, fica evidente também que, apesar de todas as críticas aos sistemas educacionais, a Educação, nesses últimos dois anos, vem demonstrando a sua força, sua resiliência e seu poder de transformação. Segundo Arendt [7]:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o

mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças, o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (p. 247).

Em tempos de reestruturação das relações pedagógicas, a formação de professores deve ser um movimento constante. Um professor nunca está pronto, não é um produto acabado a partir da sua formação inicial que aconteceu dentro de uma universidade. É co-ator do processo de "metamorfose da escola". Segundo Nóvoa [1] ser professor é, para além do ato de ensinar, transformar-se a partir das reflexões pessoais e coletivas. A metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar [1]. É por meio da pesquisa que se estabelece a relação entre os vértices do Triângulo da Formação (escola-professor-universidade), num espaço de troca, reflexão, formação constante e questionamentos. Um espaço que se ocupa do debate acerca da função primordial da escola como "organização centrada na aprendizagem".

Levando em consideração a construção de novas práticas pedagógicas e a transformação da escola em uma escola centrada na aprendizagem, é fundamental pensar em formações dos professores para torná-los professores pesquisadores, promovendo ambientes educativos inovadores, ações compartilhadas e que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade.

Formar um professor pesquisador é tão necessário quanto promover as mudanças para que a escola se torne uma escola centrada na aprendizagem. Ninguém se torna professor sem a dimensão do coletivo da profissão, assim como, a escola não se torna uma escola centrada na aprendizagem sem a engajamento profissional. As mudanças só ocorrerão pela coragem da ação.

Sendo assim, conclui-se que é preciso abrir o sistema de ensino a novas ideias, ao estudo de novas práticas pedagógicas, à pesquisa, à reflexão e ao diálogo, pois segundo Nóvoa [1] “pensar a coisa certa é agir” (p.14). E cá, estamos nós!

V. AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem os organizadores do X SECIMSEG pelo espaço de discussão e reflexão. Um agradecimento especial à Universidade de Caxias do Sul.

BIBLIOGRAFIA

- [1] A. Nóvoa. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, v. 44, 2019.
- [2] J. P. Boufleuer and J. A. Schütz. Condição humana, mundo comum e educação. Educação, v. 43, n. 2, p. e35803, 1 set. 2020.
- [3] Brasil. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE / CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Diário Oficial da União. Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>
- [4] A. Nóvoa. Educação 2021: para uma história do futuro. Educação, Sociedade & Culturas, n. 41, p. 171-185, 2014.

- [5] P. Freire. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [6] M. André (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- [7] H. Arendt. *Entre o passado e o futuro*. Editora Perspectiva SA, 2013.