

O REPENSAR DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA DE PROJETO: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE

JULIANA DE ALMEIDA CARVALHO SILVA*
MARCELO FURLIN**

RESUMO

A formação docente é repensada quanto à nova identidade para contribuir na adequação da escola e seus engendramentos frente às transformações na sociedade brasileira, o que traz o professor no cerne do debate sobre a educação. Neste artigo, trazemos uma reflexão sobre a identidade docente a partir da formação para inovar na prática pedagógica, com a capacidade de trabalhar com a pedagogia de projetos enquanto metodologia ativa que requer um repensar sobre a forma de ensinar. Neste estudo, temos, como hipótese, a percepção da relevância de um repensar docente em sua formação para a criação de uma identidade que contribua para a prática pedagógica com projetos. Propomos três objetivos, a saber: (i) refletir sobre a criação de uma nova identidade na formação de professores para a pedagogia de projeto; (ii) contextualizar a formação docente inicial e contínua na sociedade brasileira e (iii) discutir a prática pedagógica do docente na pedagogia de projetos. O corpus selecionado para este estudo é a identidade docente a partir da formação inicial e continuada para atuação na pedagogia de projetos. O arcabouço teórico que sustenta este trabalho são os estudos sobre formação docente de Nóvoa (2017), Pimenta (2012), Pimenta e Anastasiou (2014), e os estudos sobre peda-

* Tese: Pedagogia de projetos: formas de inserção no projeto político pedagógico de escolas públicas paulistas. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. Orientador: Marcelo Furlin.

** Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP.

gogia de projetos de Hernandez (2017) e Paiva et al. (2016). A metodologia utilizada é pesquisa bibliográfica (ESTRELA, 2018). O método utilizado é o hipotético-dedutivo a partir de uma análise de conteúdo. Os resultados mostram que a reflexão sobre a nova identidade docente deve estar presente na formação inicial e contínua de professores, como forma de atender as demandas educacionais presentes e futuras, a fim de melhorar a prática pedagógica de docentes com ênfase nas novas propostas de ensino-aprendizagem, tais como a pedagogia de projetos.

Palavras-chave: Identidade docente; Pedagogia de Projetos; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Teacher training is rethought regarding the new identity to contribute to the adaptation of the school and its engendering in the face of transformations in Brazilian society, which brings the teacher at the heart of the debate on education. In this article, we reflect on teaching identity based on training to innovate in pedagogical practice, with the ability to work with project pedagogy as an active methodology that requires a rethinking of the way of teaching. In this study, we have, as a hypothesis, the perception of the relevance of rethinking teachers in their training to create an identity that contributes to pedagogical practice with projects. We propose three objectives, namely: (i) reflect on the creation of a new identity in teacher training for project pedagogy; (ii) contextualize initial and continuing teacher training in Brazilian society and (iii) discuss the teacher's pedagogical practice in project pedagogy. The corpus selected for this study is the teaching identity from initial and continued training to work in project pedagogy. The theoretical framework that supports this work are the studies on teacher training by Nóvoa (2017), Pimenta (2012), Pimenta and Anastasiou (2014), and the studies on project pedagogy by Hernandez (2017) and Paiva et al. (2016). The methodology used is bibliographic research (ESTRELA, 2018). The

method used is hypothetical-deductive based on content analysis. The results show that reflection on the new teaching identity must be present in the initial and ongoing training of teachers, as a way of meeting present and future educational demands, to improve the pedagogical practice of teachers with an emphasis on new proposals for teaching-learning, such as project pedagogy. **Keywords:** Teaching identity; Project Pedagogy; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a identidade docente a partir da formação inicial e contínua para a pedagogia de projetos enquanto metodologia ativa de educação.

A adequação da formação de professores no Brasil está em constante evolução para corresponder às demandas emergentes no ambiente escolar. Isso reflete a maneira como a sociedade se organiza e se transforma ao longo do tempo, influenciada pelo contexto histórico, cultural e social.

Charlot (2008) enfatiza que o contexto atual sugere a necessidade de reavaliação dos formatos educacionais aplicados nas escolas, bem como de adquirir uma nova consciência sobre o papel desempenhado pela escola no processo de transformação cultural e social, o que coaduna com a prática docente e nela se estabelecem os resultados da educação.

Garcia (2010) coaduna com a transformação da profissão docente, examinando sua essência e analisando o contexto histórico e a evolução do exercício da docência. Para o autor, a atuação docente deve ser considerada singular pela forma como o trabalho é desenvolvido, demandando um período prolongado de integração na profissão para ampliar a prática. A contribuição deste autor apresenta relevância ao abranger o contexto de formação do docente, sua identidade, a evolução de sua trajetória profissional e sugere a integração profissional na docência mediante o desenvolvimento profissional específico para a prática pedagógica.

Apesar da legislação educacional acompanhar as transformações sociais que envolvem a escola, nem sempre são implementados métodos e técnicas para atualizar o currículo e atender às demandas atuais. O que se observa é uma evolução lenta, uma dificuldade em internalizar práticas pedagógicas contemporâneas, refletindo a realidade da formação dos professores (PIMENTA, 2015).

A educação é um processo de humanização. Ou seja, é processo pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção. [...] A tarefa da educação é inserir as crianças e os jovens tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam, como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e de atitudes. Portanto, sua tarefa é garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 4).

E é nessa reflexão que nos debruçamos nesta pesquisa, a de compreender que as novas dinâmicas educacionais precisam ser consideradas pela formação inicial e contínua de professor, para que estes possam implementar inovações em sua prática pedagógica para atualizar a educação.

Nesse interim surgem as metodologias ativas, que são propostas educacionais inovadoras que requerem uma nova perspectiva dos docentes, uma vez que a dinâmica das metodologias ativas para a educação revela-se em sua especificidade de propor inovação e, sobretudo, por trabalhar a problematização para o ensino dos conteúdos (LACERDA; SANTOS, 2018).

Dentre as metodologias ativas, destaca-se a pedagogia de projetos, que vem sendo adotada como forma de atender

demandas educacionais que carecem de atualização constante, e no centro da inserção das novas propostas educacionais está o docente, em busca de criar uma nova identidade (PAIVA et al., 2016).

Trazemos a pedagogia de projeto como uma proposta de metodologia ativa que envolve o contexto escolar de forma geral e abrange sua estrutura, uma vez que se posiciona frente às transformações sociais consideradas nas reformas educacionais e faz emergir soluções (OLIVEIRA; LIBÂNEO, 2017).

O objetivo geral é refletir sobre a criação de uma nova identidade na formação de professores para a pedagogia de projeto e temos como objetivos específicos: (i) contextualizar a formação docente inicial e contínua na sociedade brasileira e (ii) discutir a prática pedagógica do docente na pedagogia de projetos.

Não pretendemos nesta pesquisa aprofundar a pedagogia de projetos e o seu fazer pedagógico, somente mencioná-la para aprofundar a reflexão sobre a formação inicial e contínua de professores na nova dinâmica educacional vigente.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é pesquisa hipotético-dedutiva, a partir de revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (VIEIRA, 2007). Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (ESTRELA, 2018).

Como forma de evidenciar os resultados, foi realizada a partir de análise de conteúdo.

A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

Charlot (2008) traz as transformações que ocorrem na sociedade ao longo do tempo, o que é contextualizado conforme as demandas sociais, transformações das estruturas de poder, econômicas, culturais e, portanto, educacionais. Um dos elementos centrais, segundo o autor, é a abordagem do papel do professor de, simultaneamente, equilíbrio entre o âmbito “global” e “local”, pois há exigência de preparação dos alunos para a realidade de uma sociedade globalizada e, ao mesmo tempo, estabelecer conexões entre a escola e a comunidade.

Uma das principais mudanças que trazem complexidade a educação está a influência da tecnologia da informação, que se configura como uma cultura que traz diversos desafios ao professor e influencia sua atuação. De um lado, há o fácil acesso a uma infinidade de informações pela Internet e que os alunos acessam facilmente, e que fazem com que o educador não seja mais, como antes, a única ou mesmo a principal fonte de conhecimento sobre o mundo para os alunos. Consequentemente, é essencial redefinir o papel do professor para evitar sua desvalorização, embora esse processo de redefinição ainda esteja em estágios iniciais.

É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais (DOURADO, 2015, p. 304).

Ademais, ainda corrobora Charlot (2008) de que o interesse dos alunos pela comunicação via Internet e dispositivos móveis resulta em uma redução na leitura de textos impressos, que ainda

são a base fundamental da aprendizagem escolar, especialmente no que diz respeito à língua e à cultura escolar. Em contrapartida, os alunos estão inventando novas formas linguísticas em uma comunicação rápida e informal.

Dourado (2015) examina a formação inicial e contínua de profissionais para o magistério, observando que a aprovação do Plano Nacional de Educação pela Lei n. 13.005/ 2014 introduziu estratégias voltadas para aprimorar a qualidade, os processos de avaliação, gestão, financiamento educacional e reconhecimento dos profissionais da educação, especialmente os docentes. Ele destaca que, dentre essas estratégias, estão incluídas diretrizes que enfatizam a formação inicial e contínua dos profissionais da educação, visando atender aos critérios de melhoria estabelecidos.

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos, é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. O reconhecimento do valor da continuidade dos estudos, da importância que poderá gerar a prática profissional, a qualitativa experiência que daí poderá advir; tudo isso, aliado à necessidade de ampliar o repertório de competências profissionais e pessoais, fica em segundo plano para a maioria dos professores.

Isso porque além da falta de incentivo financeiro, o precário plano de carreira oferecido e o tipo de autonomia existente para que o professor realize atividades de desenvolvimento profissional, é um fator desmotivador e frustrante (WILLE & FERREIRA, 2014, p, 5198).

Também, Charlot (2008) discute a ausência de estabilidade da atuação docente no fazer pedagógico, uma vez que as responsabilidades atuais que são direcionadas aos professores são contraditórias e não refletem a dinâmica atual da sociedade. Aqui tão somente é possível percebermos que a educação é capaz de

se modificar e que vem sofrendo impactos sobre as realidades sociais que interferem em sua dinâmica própria. Destarte, a educação requer que se preste atenção na formação docente para que haja coerência na proposta de mudança, assim como o contexto de formação deve ser revisitado constantemente, a fim de serem desenvolvidas novas propostas de atuação docente pautadas na prática pedagógica e em sua experiência anterior, durante o curso de formação.

Nóvoa (2017) analisa as principais transformações que impetram na profissão docente: “O campo da formação de professores necessita de mudanças profundas. Neste texto, defende a necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária” (NÓVOA, 2017, p. 1130). Para o autor, existe a dimensão coletiva do trabalho docente que deve atender a uma formação coletiva e não individualizada, mas que se constrói internamente e se projeta externamente.

Anastasiou (2011) enfatiza diversas abordagens alternativas no desenvolvimento da formação docente, destacando entre elas a importância da participação do professor no planejamento do curso e na construção coletiva, o que pode influenciar significativamente seu desempenho e levar à superação das formas tradicionais de prática pedagógica predominantes. A autora propõe a criação de um projeto docente abrangente que incorpore não apenas os processos cognitivos, mas também a dinâmica da relação entre professor e aluno. Nesse contexto, o foco do papel do professor como mero transmissor de informações é substituído pela ênfase na capacidade do aluno de se apropriar ativamente do conhecimento, evitando a simples transmissão passiva de conteúdo. Além disso, ressalta a importância de um enfoque na produção de informações que estimulem a dedução e a problematização, em vez de se limitar apenas à exposição direta do conteúdo.

Pimenta e Anastasiou (2014) analisam a didática enquanto parte importante que prevê que o modelo de professor palestran-

te e aluno ouvinte são superados por um novo paradigma, em que a ciência coabita com leitura da realidade e a ação sobre um fenômeno, como parte da superação de desafios educacionais.

Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou a ser: “faça o que quiser, mas resolva aquele problema”. O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. Vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente. Essa mudança de política implica numa transformação identitária do professor (CHARLOT, 2008, p. 20).

Corrêa e Ribeiro (2013) examinam a perspectiva da formação dos professores no ensino superior, argumentando que a prática pedagógica nesse nível é intrincada e influenciada por considerações éticas e políticas presentes em seu contexto, além de salientarem que a docência não se resume apenas ao domínio de conteúdo e expertise do professor em sua área de atuação.

Mancebo, Vale e Martins (2015) abordam a influência das elites e grupos dominantes na orientação pedagógica, além do desafio enfrentado pelos professores em meio à sobrecarga de trabalho. Eles observam que o número de alunos matriculados em cursos superiores aumentou consideravelmente, porém a quantidade de professores não acompanhou esse crescimento de maneira proporcional. Esse cenário pode ajudar a compreender por que os professores dos cursos de pedagogia nem sempre adotam prontamente as novas propostas educacionais no contexto brasileiro.

O REPENSAR DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA

Pimenta (2012) explana as teorias que fundamentam a discussão sobre a formação dos professores evidenciando claramente sua discordância em relação às abordagens tradicionais da pedagogia e ao paradigma predominante de que o papel do professor está se tornando dispensável. Segundo ela, o professor tem sua função transformada e adquire maior relevância na formação da sociedade contemporânea.

A identidade não é um dado mutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 2012, p. 19).

A autora considera que as profissões se transformam, algumas permanecem, mas precisam se reinventar para acompanhar as demandas atuais da sociedade. O professor não é simplesmente um transmissor de conhecimento, como sugerem as abordagens tradicionais. Ela cita o questionamento do porquê as práticas pedagógicas nas escolas recentemente não estão fundamentadas nas teorias mais atuais das ciências da educação. Busca, então, discutir os novos rumos da formação do professor, com ênfase na construção da identidade desse profissional.

Nóvoa (2017) traz sua contribuição se concentrando na discussão sobre os grupos de professores transformadores da educação, dentre aqueles que reconhecem a urgência de uma transformação profunda na formação de professores, porém, não concordam com a sua substituição por lógicas de mercado ou pela desintegração das instituições, pois, apesar das fragilidades, os sistemas educacionais têm um papel irremovível na valori-

zação dos professores e na promoção da educação pública. E é nesse contexto que percebemos sua contribuição na construção de uma nova identidade docente nos processos de formação:

Nóvoa (2017) realiza uma análise acerca dos elementos essenciais nos programas de formação de professores, alinhando-se com o pensamento de Pimenta (2015), e Pimenta e Anastasiou (2014), uma vez que enfatiza a importância da conexão entre teoria e prática, fundamentada em situações do cotidiano escolar.

Pimenta e Anastasiou (2014) discutem a formação do futuro educador, isto é, o aluno matriculado no curso de pedagogia, como alguém que precisa se reinventar e explorar sua identidade diante dos desafios sociais e educacionais. Essa perspectiva pode revelar elementos estratégicos capazes de orientar os estudantes de pedagogia para uma prática educativa mais alinhada com a realidade de suas respectivas comunidades escolares. Dessa forma, é relevante o uso de metodologias no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem:

O ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 12).

Pimenta e Anastasiou (2014) reforçam a importância dos saberes docentes, distinguindo a experiência, o conhecimento e as práticas pedagógicas como um conjunto que deve ser aplicado pelo professor. A partir dessa análise, propõem uma nova metodologia baseada na ação e reflexão para a construção da identidade do professor reflexivo.

Nóvoa (2017) analisa a necessidade de um novo espaço institucional de formação, uma vez que ele considera que “A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação” (p. 1116). Ele traz como debate a necessidade de observarmos um ponto comum entre universidade e escola como forma de romper as barreiras e promover a nova formação, com a construção de uma identidade docente compatível com as novas demandas das escolas:

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. “É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores” (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Pimenta (2015) concentra seu argumento sobre a didática, visando promover uma maior reflexão tanto dos alunos quanto da constituição da identidade do docente. Ao adotar a problematização, ela elabora uma reflexão sobre os processos de formação a partir de uma atualização nos conhecimentos dos professores, auxiliando na construção de sua identidade, que é formada pelo sujeito no contexto histórico e social, adaptando-se às necessidades sociais.

Pimenta (2012) introduz o conceito de competência docente ao enfatizar que a experiência, o conhecimento e as habilidades práticas são elementos essenciais para as práticas pedagógicas, constituindo um conjunto a ser desenvolvido pelo docente ao longo de sua jornada profissional. Para alcançar esse desenvolvimento, é necessário adotar uma metodologia inovadora capaz

de transformar a ação docente, fomentando a reflexão para a construção de uma identidade própria do professor.

Outro ponto que acreditamos merecer destaque é quando Pimenta (2015) enfatiza que as abordagens técnicas das teorias de formação de professores precisam ser atualizadas e que o professor deve ser considerado um intelectual em constante formação.

Pimenta ainda (2012) argumenta que é necessário decidir sobre a formação de professores como mediadores com competências para superar o fracasso escolar, algo que ela considera possível apenas por meio da construção da identidade do professor, embasada em seus conhecimentos, experiências e ações.

Nóvoa (2017) traz uma perspectiva de formação com base na posição, em que ele acredita ser o princípio que reflete a formação multifacetada de um docente:

Para mim, a escola tem dois pilares centrais: o conhecimento e a mobilidade social. O conhecimento é indissociável de lógicas pessoais e colegiais, de um conhecimento que reside também na experiência e nas “comunidades profissionais” que o produzem e difundem. A mobilidade social tem, sobretudo, uma dimensão pessoal, mas prolonga-se por expectativas que abrangem os grupos e as comunidades em que cada um está inserido (NÓVOA, 2017, p. 1121).

A partir deste princípio, o autor propõe que existem alguns pilares para que seja possível essa nova formação (NÓVOA, 2017), conforme Quadro 1.

Quadro 1: Pilares para uma nova formação

Disposição pessoal	existe uma vocação para ser um profissional, e as motivações para ser docente devem ser levantadas para aprender a ser professor, que também traz postura ética frente a profissão de professor;
Interposição profissional	aqui ele se refere ao contato com a profissão docente que traz a bagagem do sentir a profissão;
Composição pedagógica	neste aspecto reside o desenvolvimento da identidade docente, pois não há como dois professores desenvolverem o mesmo saber e fazer pedagógico, uma vez que há uma composição pedagógica que se forma a partir do desenvolvimento do conhecimento;
Recomposição investigativa	deve ser feita de forma contínua a investigação sobre as realidades escolares para renovação e recomposição das práticas pedagógicas adotadas pelo docente;
Exposição pública	o professor precisa compreender e praticar a dinâmica de abertura da escola aos espaços públicos da educação, com amplitude de participação da sociedade nas questões educacionais, com presença de entes sociais como família, movimentos sociais, associações.

Fonte: Adaptado de Nóvoa (2017)

A ênfase de Nóvoa (2017) sobre as dimensões propostas enseja o aprofundamento da reflexão em torno das transformações na educação que determinam modificações na formação docente inicial e continuada, como forma de promovermos uma renovação da identidade docente frente aos desafios impostos para a docência.

Segundo Junges e Behrens (2015), a prática docente implica enfrentar desafios nem sempre simples de superar, pois demanda do professor não apenas a expertise em sua área de conhecimento e na prática profissional, incluindo a produção científica, mas também a necessidade de possuir um conjunto de habilidades pedagógicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

FORMAÇÃO DOCENTE E PEDAGOGIA DE PROJETOS

Pimenta (2012) traz um repensar sobre a formação de professor para atuação na sociedade contemporânea, a partir da crítica sobre a desvalorização do professor e a necessidade de ressignificar sua importância no processo de formação. Para a autora, o papel do professor na sociedade contemporânea deve ser como mediador e no auxílio à construção da cidadania dos alunos, como forma de tentar superar as desigualdades nas escolas.

Nesse novo contexto, percebe-se que a prática pedagógica vem sendo desafiada pelas novas propostas educacionais, tais como as metodologias ativas.

Rios (2016) explica que esse movimento faz parte da Escola Nova, que consiste num movimento de renovação do ensino e que teve como influenciador no Brasil John Dewey, pois para ele a educação é uma prioridade social.

Os sistemas educativos de que a escola dos dias atuais faz uso têm sido questionados, uma vez que necessitam estar harmonizados com outras modalidades de educação não formais, informais e profissionais. A harmonização dos sistemas educativos diz respeito à articulação e à integração a essas outras modalidades educacionais, com o objetivo, dentre outros, de formar cidadãos mais aptos para viver e atuar nesse mundo globalizado (RIOS, 2016, p. 10).

Hernandez (2017) introduz a perspectiva da inovação, o que engrandece a discussão, sobre o fazer dos docentes, pois a apresentação de uma experiência escolar inovadora deve partir de perspectivas de lugares comuns, porém, que possui aparência frente as particularidades de cada docente que desenvolve e aplica cada experiência em sala de aula, sendo assim, acaba por assinalar a “[...] experiência pessoal daqueles que trabalham numa escola, experiência que está marcada pela complexidade

das situações vividas”. Também devem ser considerados nesse contexto as variações pedagógicas que podem ser escolhidas pelos docentes, as pessoas que participam de cada etapa e duração do trabalho. Destaca ainda que existem dúvidas, reflexões interações não somente dos e com os docentes, mas com as diferentes instituições que fazem parte da escola, dentre elas a família, a gestão, profissionais especialistas), trazendo uma fala de como os docentes são provocados pelas inovações em educação:

Fomos fazendo os professores falarem e, a partir de suas manifestações, fomos introduzindo pautas de reflexão que abriram novas possibilidades para a inovação que se estava realizando na escola (Era isso que estava acontecendo? Era essa a razão de tuas decisões? Por que tomaste este caminho? A que acreditas que se deva esta resposta dos alunos? Esta pode ser a explicação do que aconteceu?) (HERNANDEZ, 2017, p. 14)

Considera-se que há uma necessidade urgente de formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e que possam trabalhar os conteúdos sob uma nova perspectiva de aprendizagem (PAIVA et al., 2016). Dentre essas práticas, as metodologias ativas são novas formas de propor a educação com um foco maior nos alunos e na construção de seu próprio conhecimento, em que os docentes irão contribuir para que haja esse processo, portanto, sua prática pedagógica precisa refletir uma nova identidade.

Outro aspecto a ser tratado é o enfoque interdisciplinar analisado por Lück (2013) como uma contribuição sobre a reflexão que deve ser feita sobre os desafios da pesquisa e do ensino, de forma que haja contato entre educação e realidade do contexto social, histórico, cultural:

No ensino, a falta de contato do conhecimento com a realidade parece ser uma característica mais acentuada ainda. Os professores, no esforço de levarem seus alunos a aprender, o fazem de maneira a dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a já clássica dissociação entre teoria e prática: “o que se aprende na escola não tem nada a ver com a realidade”, é o entendimento comum de pessoas que, saindo dos bancos escolares, assumem uma responsabilidade profissional (LÜCK, 2013, p. 14).

Como uma das abordagens destas metodologias, destacamos a pedagogia de projetos, proposta por Fernando Hernandez (2017), como um modelo pedagógico que coloca o aluno como protagonista no processo de construção do conhecimento. Esse método tem seu início a partir do questionamento de um determinado tema, seguido pela pesquisa e busca por evidências sobre esse problema, além do estabelecimento de metas de aprendizagem.

Para Hernandez (2017), essa abordagem não se configura apenas como uma metodologia, mas sim como uma concepção de ensino que estimula os alunos a compreenderem conhecimentos relacionados às realidades que os cercam, auxiliando-os na construção de sua própria identidade.

Adotamos a abordagem de Araújo (2014) por seguir a mesma linha de pensamento de Hernandez (2017). Além disso, ela reflete precisamente que a Pedagogia de Projetos não se enquadra como um método de ensino. Isso se deve ao fato de que a concepção de um método envolve lidar com objetivos e conteúdos já estabelecidos e predeterminados, representando uma sequência regular, planejada e segura, ou seja, a aplicação de fórmulas ou um conjunto de regras.

O trabalho com projetos opera de maneira oposta, uma vez que o ensino e a aprendizagem são conduzidos de maneira

organizada, porém sem estar rigidamente fixados. O ato de criar projetos requer uma disposição para lidar com o desconhecido e o indefinido, bem como a flexibilidade para reformular metas e trajetórias à medida que as ações planejadas revelam novos desafios e incertezas (HERNANDEZ, 2017).

Araújo (2014) entende que a pedagogia de projetos deve ser vista como uma estratégia, pois, diferentes das pedagogias tradicionais na escola, ela apresenta mais flexibilidade para lidar com situações cotidianas reais:

Entender o projeto como estratégia traz, assim, uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois, com base em representações prévias sobre os caminhos a ser percorridos, incorpora, por exemplo, a abertura para o novo, a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade; e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, riscos e incertezas. Além disso, permite dar sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais, bem como planejar estratégias que vão além da compartimentalização disciplinar (ARAÚJO, 2014, p. 78).

Percebemos que há relação entre o que se propõe de projetos e o pensamento de autores que analisam a formação docente para novas realidades nas escolas. Pimenta e Anastasiou (2014) destacam a natureza dinâmica da profissão de professor, moldada pelas práticas sociais. Ela argumenta que as necessidades sociais na formação não estão sendo adequadamente atendidas e precisam evoluir junto com o papel do professor nesse processo. Ela ressalta que quando há um conflito entre teoria e prática, surgem novas teorias, as quais também se constroem a partir da experiência do docente e de seus valores, integrantes de seu conhecimento e ensino baseados em sua vivência.

Bender (2014) entende que o professor deve trabalhar com as estratégias da Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP), a

pedagogia de projetos, com habilidade de entender as potencialidades de cada aluno, sendo que alguns tem maior aproveitamento trabalho em grupo, outros trabalhando sozinhos e que nessa seara, os professores se tornam facilitadores do conhecimento e que, portanto, o professor tem uma mudança de papel significativa, assim como o aluno. O autor pontua que há necessidade de os professores aprenderem novas habilidades ou aprofundarem suas habilidades no ensino para desenvolver sua nova função no trabalho pedagógico com projetos:

[...] os professores precisarão aprender diversas habilidades novas para facilitar o ensino na ABP ou desenvolver de forma mais aprofundada suas habilidades nessa área de ensino relativamente nova. Por exemplo, embora muitos professores incluam projetos de alunos nas expectativas curriculares, incluindo projetos que vão além de uma única unidade de ensino (p.ex., o requisito de projeto de ciências atual), basear o currículo inteiro, ou uma parte substancial dele, em uma experiência de aprendizagem baseada em projetos exige um envolvimento bem maior do que aquelas tarefas tradicionais de projeto individual e ainda irão demandar novas habilidades (BENDER, 2014, p. 107).

Junges e Behrens (2015) argumentam a favor da necessidade de os professores formadores, nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, incentivarem a reflexão dos alunos sobre a construção de suas próprias identidades. Os autores sugerem o uso da problematização como um método pedagógico, uma vez que este estimula a reflexão acerca dos processos de formação e da prática pedagógica por meio da atualização dos conhecimentos dos docentes. Eles enfatizam a importância do sujeito historicamente situado, que relaciona o contexto e o período histórico com as demandas sociais, como elementos fundamentais nesse processo de reflexão.

Com base nas reflexões propostas entre formação docente e criação de identidade, podemos perceber que a pedagogia de projetos é uma forma de exercer essa nova identidade, não somente como uma nova proposta educacional, mas como um processo de reinvenção do docente. Buscamos em Proença (2018) uma reflexão sobre a formação do professor para trabalhar com projetos, em que a autora pensa que o trabalho com projetos com os docentes mostra a importância de usarem as novas metodologias na formação docente para que os docentes se apropriem dos instrumentos e ferramentas pedagógicos em sua qualificação, pela conexão que se estabelece entre saberes e fazeres pedagógicos e da relação que o docente desenvolve com a compreensão de sua prática a partir da vivência:

A metodologia de projetos, registros em redes e portfólios propicia a apropriação de fazeres e saberes das práticas pedagógicas dos professores que, ao se conscientizarem de seus atos, de suas crenças e de seus valores têm a clareza do que mobiliza as escolhas feitas na organização do seu cotidiano. A intencionalidade da ação docente fortalece a postura do educador diante dos princípios da docência, ampliando a metodologia para uma postura profissional do grupo (PROENÇA, 2018, p. 145-146).

A Pedagogia de Projetos pode engrandecer a construção da nova identidade docente, mais direcionada às transformações educacionais presentes e futuras, sendo que este docente pode promover uma adequação em suas práticas pedagógicas, levantando e contextualizando questões essenciais da educação e sociedade que devem ser inseridas no cotidiano escolar e no processo de ensino-aprendizagem, assim como uma forma de ampliar a participação na escola a partir do desenvolvimento de soluções exequíveis para a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a formação docente deve iniciar pela complexidade emerge de forma adequada na discussão das transformações educacionais, estas moldadas pelas mudanças sociais e decorrentes da inserção de estruturas, tecnologias e culturais que anteriormente não exigiam do professor a busca por ressignificar sua profissão e identidade.

Destarte, podemos mencionar outros fatores relevantes quanto à transformação da educação nos últimos anos, que abordamos nesta pesquisa como forma de contextualização da educação atualmente, o que nos permite enxergar com maior lucidez que existem leis que buscam atualizar a atuação docente frente às demandas sociais que se refletem na educação nas escolas.

Percebemos que a sociedade vem trazendo maior complexidade em suas dinâmicas, e estas devem ser apreendidas pela educação no sentido de contribuir para que as práticas docentes estejam compatíveis com necessidades de aprendizagem dos alunos, o que será estruturado nos processos formativos dos professores.

A nova identidade docente deve estar presente na formação inicial e contínua de professores, como forma de atender as demandas educacionais presentes e futuras, a fim de melhorar a prática pedagógica de docentes com ênfase nas novas propostas de ensino-aprendizagem, tais como a pedagogia de projetos.

A reflexão que fazemos é sobre a construção de uma identidade profissional para o docente durante a formação inicial e contínua, não algo permanente, mas uma identidade que o permita se reinventar conforme evoluem as bases da educação e surgem novas propostas que influenciarão na sua prática pedagógica.

Elementos variados são necessários para conduzir uma mudança na formação docente de forma a compreender a necessidade de o profissional desenvolver sua identidade, nesse aspecto, podemos compreender que a construção de sua identidade decorre de um exercício entre teoria, prática, reflexão e mudança.

Esse docente irá construir sua identidade com base na teoria e prática, tanto na universidade quanto na escola, e por essa

dinâmica podemos destacar a formação contínua, pois há uma transformação constante nessa identidade, não podemos mais pensar a profissão docente somente como formas de transmissão e mesmo de mediação tão somente, pois a proposta da educação deve ser a de se reinventar continuamente para atender as demandas sociais e culturais.

Portanto, aqui resgatamos um pequeno debate entre formação docente, identidade e pedagogia de projetos no sentido de elucidarmos que uma nova proposta na educação requer um novo docente, com uma identidade que o prepare para os desafios que impetrarão uma nova prática pedagógica, do saber fazer a educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação: práticas e reflexões.** São Paulo: Editora Summus Editorial, 2014.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI.** Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

CHARLOT, B. “O Professor Na Sociedade Contemporânea: Um Trabalhador da Contradição”. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, vol. 17, n. 30, p. 17-31, jul./ dez. 2008.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./ jun. 2013.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n°. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

ESTRELA, C. **Metodologia científica: ciência, ensino, pesquisa.** Artes Médicas, 2018.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

HERNANDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto alegre: Penso, 2017.

JUNGES, K.S.; BEHRENS, M.A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan/ abr. 2015.

LACERDA, F.C.B.; SANTOS, L.M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação**. Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 611-627, dez. 2018.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. 18. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

NÓVOA, A. Firmar a Posição Como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

PAIVA, M.R.F.; PARENTE, J.R.F.; BRANDÃO, I.R.; QUEIROZ, A.H.B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**, Sobral, v.15 n.2, p.145-153, jun./dez. 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Educação, identidade e profissão docente. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PROENÇA, M. A. **Prática docente:** a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfolios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RIOS, G. A. **Diversidade, currículo escolar e projetos pedagógicos:** a nova dinâmica na escola atual. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

VIEIRA, A. M. **Cultura organizacional em instituições de ensino: mapeamento e análise descritivo-interpretativa da produção acadêmica (1990-2005)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2007.

SOBRE OS AUTORES

Juliana de Almeida Carvalho Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9515-0105>. E-mail: jualmeidacarvalho@yahoo.com.br

Marcelo Furlin

Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6282-3721>. E-mail: marcelofurlin267@gmail.com.