

---

---

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Universidade do Estado do Pará**

**Belém-Pará- Brasil**



---

---

Revista Cocar. V.17 N.35 / 2022. p. 1-19

ISSN: 2237-0315

---

---

**O protagonismo docente em processos de formação continuada diante de novos desafios educacionais**

Teacher protagonism in continuing education processes in the face of new educational challenges

Luís Fernando Gastaldo

Lenir Basso Zanon

**Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)**

Ijuí-RS-Brasil

**Resumo**

A qualificação dos processos de formação continuada de professores demanda estudos e aprofundamentos que orientem alterações no campo político e epistemológico para a produção de conhecimentos sobre a docência. Neste ensaio teórico são abordados aspectos teóricos e metodológicos alinhados a proposição de processos formativos, constituídos como espaços coletivos colaborativos e contextualizados em que o protagonismo docente e as participações reflexivas, críticas e dialéticas são tomadas como basilares para a formação continuada de professores. Como resultado deste recorte de tese doutoral, apresenta-se a defesa de que a participação ativa e protagonista do professor em um processo de formação continuada constitui-se em um fator imprescindível para a construção de sua identidade docente, bem como para o seu desenvolvimento como profissional da educação em constante transformação sociocultural.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Professores; Identidade Docente.

**Abstract**

The qualification of continuing education processes of teachers demands studies and deepening that guide changes in the political and epistemological field, in order to produce knowledge about teaching. In this theoretical essay, theoretical and methodological aspects are addressed, in accordance with the proposition of training processes, constituted as both collaborative and contextualized collective spaces, in which teaching protagonism, reflective, critical, and dialectical participation are taken as fundamental for the continuing education of teachers. As a result of this doctoral thesis, we present the defense that the active and protagonist participation of the teacher in a continuing education process is an indispensable factor for the construction of his/her teaching identity, as well as for his/her development as an educational professional in a constant sociocultural transformation.

**Keywords:** Basic Education; Teachers; Teacher Identity.

## **1. Introdução**

Este artigo resulta de um recorte de tese proposto como um estudo investigativo situado no campo da formação continuada de professores, no qual são analisados aspectos constitutivos e significativos em movimentos coletivos de estudo, planejamento, organização e concretização de processos de desenvolvimento profissional de professores da educação básica. Para tanto, toma-se como pressuposto que a qualificação da formação continuada dos profissionais docentes da educação básica demanda estudos e aprofundamentos capazes de balizar alterações, no campo político e epistemológico, para a produção de conhecimento com significado para a constituição da docência em seus processos de diálogo com as respectivas políticas educacionais.

A formação continuada de professores é objeto integrante do sistema educacional brasileiro, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96; BRASIL, 1996), e complementada, no âmbito da educação básica, por meio de suas respectivas políticas curriculares e pedagógicas, expressas em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, dentre outros. Trata-se de documentos que orientam as redes de ensino público (federal, estadual, municipal) e privado, bem como as suas escolas, professores e demais profissionais da educação, nos quesitos referentes ao planejamento, organização, desenvolvimento, articulação e avaliação das suas respectivas propostas e práticas curriculares e pedagógicas. Assim, sendo orientações de amplitude nacional, o seu território de efetivação como políticas curriculares se dá na especificidade da escola, cabendo majoritariamente aos professores o principal papel no desenvolvimento e concretização de currículos e pedagogias propostos.

Nesse sentido, há que se considerar que no cotidiano da escola básica tendem a ser amplas as dificuldades para a produção e concretização de novas propostas curriculares. As tentativas de movimentos de mudança, por vezes, são limitadas a práticas com pequenas adaptações no currículo que já vinha sendo desenvolvido na escola, contemplando minimamente certas melhorias imbuídas nas políticas curriculares. Portanto, mantém-se o distanciamento entre o currículo real e o currículo formal, como já debatidos desde os anos de 1970 (MOREIRA, 2008).

A ênfase dada às mudanças curriculares não tem sido acompanhada com a devida atenção em relação a outras dimensões e segmentos do sistema educacional, como é o caso

do campo da formação de professores. Dificilmente uma reforma curricular será bem-sucedida sem considerar um conjunto de fatores diretamente ligados à organização, gestão e funcionamento da escola e, principalmente, sem garantir as necessidades profissionais e formativas dos professores. Nos dizeres de Ilma Passos A. Veiga e Edileuza F. da Silva (2010), se ‘a escola mudou, que mude a formação de professores!’.

Essas questões implicadas na política curricular já justificam a necessidade de estudos aprofundados sobre a temática da formação de professores, mas outras podem ser elencadas, se for lançado, por exemplo, um olhar sobre os atores que compõem o cenário escolar. O sujeito atual e, particularmente, o sujeito escolar, está sob a influência de novos ritmos e novos hábitos decorrentes da *internetização* das relações sociais, da instantaneidade das informações por meio de *lives* ou rápidas *googleadas*. Tem-se, então, uma nova situação de aprendizagem e de expectativas dos alunos, implicando em necessidades de mudança, mas também em dificuldades para administrar os processos de ensino e aprendizagem escolar.

A constante atualização das formas de interação utilizadas pela comunidade social e, em especial, de crianças e jovens é outro exemplo que justifica a necessidade de formação continuada de professores ser apresentada como um caminho apropriado para a aprendizagem de conhecimentos e habilidades docentes, que considerem os desafios e necessidades de uma sociedade de multiculturalidades em constante movimento. Criar movimentos para sair do modelo tradicional de ensino, o qual não atende às necessidades e demandas da sociedade contemporânea, nem mesmo aos sujeitos constituintes da escola com sua diversidade, é algo desafiador. Nesse sentido, como ajustar e fazer um ensino de qualidade que responda ao atual cenário de vida dos educandos, pais, professores e da comunidade como um todo, referendando e reconstruindo objetivos específicos da escola, é um dos grandes desafios educacionais.

Os professores, de modo geral, têm percebido que se fazem necessários movimentos de mudança no sistema escolar, bem como de sua formação e atuação como profissionais atentos e responsivos, ante aos desafios da educação contemporânea. Ao mesmo tempo, porém, convivem com incertezas e inseguranças, pela dificuldade em promover processos de mudança reconstitutivos do cotidiano escolar e educacional. Em sala de aula, o professor,

*O protagonismo docente em processos de formação continuada diante de novos desafios educacionais*

muitas vezes, sente-se solitário diante da sua turma de alunos e o isolamento profissional tem sido um limitador dos processos de inovação, de novas ideias e de práticas pedagógicas.

É nesse sentido que se justifica e se reforça a necessidade e a possibilidade de propiciar aos professores espaços coletivos de participação ativa em modalidades de formação efetivamente continuadas, de modo que possam, em interação com seus pares, identificar, experimentar e socializar novas formas de atuar junto aos educandos na escola. Por conseguinte, buscar a mobilização do poder de grupo para estudar e planejar atividades educativas que necessitam ser vivenciadas na escola atual possibilitam desenvolver o profissionalismo docente aliado ao protagonismo individual e coletivamente construído. E a formação continuada é o caminho para isso, pois possibilita avanços na ideia da escola como lugar de viver a vida presente com todos os dramas e as perspectivas dos nossos jovens, ante à necessidade de entender e saber lidar com as juventudes, desprendendo-se de preconceitos em relação aos distintos modos de vida que caracterizam a atualidade.

Esse é um aspecto que se tornou determinante nas políticas educacionais compromissadas com a oferta universal de educação de qualidade, no sentido de uma formação integral que articule conhecimentos essenciais ao desenvolvimento da pessoa para a vida em sociedade, pelo exercício da cidadania aliada à compreensão do mundo à luz dos conhecimentos universais implicados nos modos como se produzem, distribuem e consomem os bens materiais e simbólicos necessários para viver com dignidade. Diante da realidade complexa sistematicamente permeada por impactos na vida em sociedade, no que tange à educação, eles tendem a ser perceptíveis somente a longo prazo.

Nesse cenário, a complexidade interativa da prática docente dificilmente é levada em conta se a proposta de formação é do tipo *standard* (IMBERNÓN, 2010), baseada em modelos de treinamento de caráter tecnicista. Holisticamente, a formação continuada de profissionais da educação não se encerra no próprio grupo de participantes. Ela é promotora de articulações da educação escolar com o mundo do trabalho como prática social, que permite aos profissionais da educação participantes dos processos continuados de formação a busca de subsídios para enfrentar a exclusão social e o fracasso escolar das crianças e adolescentes.

Importa entender, pois, que mesmo que as redes escolares proponham majoritariamente formações *standard*, é possível reconhecer propostas de formação continuada de professores que se diferenciam por contemplarem características aproximadas ou alinhadas com expectativas sociais, educacionais e profissionais da

contemporaneidade, em especial, por levarem em conta os condicionantes reais da prática profissional docente dos participantes. Ante as demandas formativas vigentes, diferenciações de práticas necessitam ser destacadas, analisadas, explicitadas, fundamentadas e projetadas, para que possam instrumentalizar qualificadamente novas propostas de formação continuada dos profissionais da educação.

Portanto, para estruturar essa linha de discussão, este artigo foi elaborado em forma de ensaio teórico, como uma exposição lógica e reflexiva, com interpretação e julgamento pessoal, no qual há liberdade para defender posições sem ter que se apoiar em documentação empírica (MEDEIROS, 2000). Nessa perspectiva, foi organizada uma sequência de textos em seções que apresentam caracterizações teórico-metodológicas entendidas como basilares aos processos de formação continuada constitutivos da docência. Também, são apresentados entendimentos decorrentes de um estudo que argumenta em defesa da seguinte ideia: a formação continuada de professores, colaborativamente organizada e desenvolvida em torno de pressupostos teóricos e metodológicos, alinhados com a coletividade e o protagonismo docente, permite avanços na direção de conferir qualidade à constituição da identidade docente como profissional da educação que se encontra em constante transformação sociocultural.

## **2. Protagonismo docente em coletivos colaborativos na base da formação continuada**

De acordo com António Nóvoa (1995, p. 17), os professores necessitam “se assumir como produtores da sua profissão. Uma formação continuada de dentro para fora, não se efetiva sem que o professor assuma o seu papel de protagonista no processo de formação continuada”. Os dicionários registram a origem grega para a etimologia da palavra protagonista, em que *protagonístés* traz a ideia de primeiro ator do drama grego, personagem principal, pessoa que desempenha um papel relevante ou de destaque em uma situação ou acontecimento. A palavra é formada pela junção de *proto*, que significa primeiro ou principal, e a palavra *agon*, que significa luta.

Tais apontamentos conduzem a reflexão de que a formação continuada é um trabalho de cada um sobre si mesmo, baseada na reflexão de suas próprias práticas e no diálogo junto ao coletivo profissional, com seus pares. Entende-se, assim, que o protagonismo docente associado ao viés da racionalidade crítica é uma base fundamental para o processo de

formação continuada e, por esse motivo, constituiu-se em um elemento que demandou aprofundamentos teóricos referenciados durante o estudo.

Importantes pesquisadores têm apontado para a necessidade de que os processos de formação de professores sejam desenvolvidos na perspectiva reflexivo-crítica pela pesquisa articulada com a própria prática, com vistas à superação dos modelos pedagógicos ainda vigentes, mas desenvolvidos na perspectiva da racionalidade técnica. Por esse viés, Donald Alan Schön (2000) considera a teoria e a prática elementos associados que apontam para a necessidade de reflexão no momento da ação. Nóvoa (1995) e Francisco Imbernón (2010) reforçam a necessidade da reflexão crítica na formação de professores. Já o educador e filósofo Paulo Freire considera que “ação e reflexão são constituintes inseparáveis da práxis” (FREIRE, 2013, p. 38) e destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2010, p. 39). Em concordância com as concepções freireanas, faz-se necessário que sejam estimuladas reflexões críticas e interativas entre pares nas formações continuadas de professores. A reflexão crítica sobre a prática docente é uma condição necessária aos processos formativos continuados de professores, entendendo que o próprio ensinar exige uma constante reflexão crítica sobre a prática. Portanto,

É fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha no guia dos professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2010, p. 38)

Nessa perspectiva, para que o professor participante do processo formativo se posicione como protagonista de sua formação é necessário um espaço que consolide a relação interativa entre pares na interface entre a escola básica e a universidade, num processo contextualizado de reflexão individual e coletivo, entretecido por sistemáticas transformações das práticas docentes. Para tanto, supõe-se instituir coletivos colaborativos que estejam no centro da constituição dos processos de formação continuada, sendo indicado que se privilegiem opções metodológicas em que o professor participante se posiciona como protagonista de sua formação. Isso tudo, por meio da formação de coletivos como os Grupos de Trabalho (GT), nos quais os professores tenham espaço e tempo para,

dialogicamente, consolidar a relação interativa entre pares na articulação entre a educação básica e a universidade, como espaço contextualizado de reflexão individual e coletiva sobre as práticas docentes. Assim, o desenho organizacional dos coletivos formativos sugeridos neste estudo é o GT e sua definição, que cabe aos próprios professores organizadores, considerando as especificidades e demandas de cada processo formativo.

Na formatação dos GTs, ou mesmo em outros modelos, a perspectiva de uma reflexão crítica exige que se estabeleça uma permanente articulação entre processos de formação inicial e continuada de professores, contando minimamente com um ou outro formador como assessor colaborativo do Ensino Superior, comprometido com a formação docente. A denominação ‘assessor colaborativo’ foi colhida do entendimento de Francisco Imbernón (2010), que o caracteriza como um formador de processo que “coloca os professores em situação de participação por estimular sua criatividade e capacidade de regulá-la segundo os efeitos e por confiar na capacidade docente de elaborar itinerários educativos diferenciados, projetos de inovação e práticas alternativas” (IMBERNÓN, 2010, p. 97). O assessor colaborativo, segundo o autor, é um “amigo crítico” que “colabora com os professores na identificação das necessidades formadoras, no esclarecimento e na resolução de seus problemas” (IMBERNÓN, 2010, p. 98).

Isto posto, o papel do assessor colaborativo não é o de um acadêmico atuando por meio de uma comunicação unidirecional, como se fosse mera fonte especializada de conhecimento. O esperado na atuação do formador como assessor colaborativo é que ele seja um participante contínuo das reuniões dos respectivos GTs, promovendo um trabalho dialético e coletivo na busca de avanços na compreensão das situações educacionais, e um formador que auxilia no desenvolvimento da “competência profissional, concebida esta, como um conjunto de capacidades de atuação prática em situações sociais e educativas complexas e imprevisíveis” (IMBERNÓN, 2010, p. 98). Assim, os assessores colaborativos também aprendem e, em função de propostas de formação interinstitucionais, afinam instrumentos teórico metodológicos.

Assim sendo, posicionar os professores da escola básica como protagonistas de seus próprios processos de formação continuada não minimiza o papel do assessor colaborativo. Para os processos formativos docentes é uma condição importante que, em contextos favoráveis, os professores de escola básica sejam assumidos como atores que estejam

*O protagonismo docente em processos de formação continuada diante de novos desafios educacionais*

decididos a se tornarem autores investigadores em interação permanente com os assessores colaborativos.

Os processos formativos externamente formatados, em que os professores são sujeitos passivos, já estão tão normalizados para os professores da escola básica, que os modelos diferenciados, em que se proponha a reflexão coletiva e o espaço para exercer o protagonismo no fazer formativo, provocam até relativo estranhamento aos professores. Por isso, é necessário que se destaquem em formações continuadas aspectos de construção de uma aprendizagem coletiva, por meio de uma pedagogia dialógica que considere o professor profissional e o professor enquanto pessoa (indissociável), dando visibilidade às suas angústias, mas também aos seus êxitos na atuação docente.

Considerar o professor e a pessoa do professor como indissociáveis implica na aceitação das individualidades resultantes de seus desenvolvimentos histórico e social, da mesma maneira que os próprios professores encontram diferenciações nos alunos de uma mesma turma. Esse é um dos elementos que torna profícua a continuidade da formação ao longo da docência. Ao sentir-se valorizado, o professor não minimiza os seus relatos como se fora um executor de atividades didáticas automatizado, mas passa a compartilhar e refletir sobre suas histórias de vida, tanto como trabalhador quanto como um cidadão constituinte do mundo e da vida. Em encontros de GTs formativos, nos quais os professores podem assumir uma postura protagonista, participativa e dialética, isso estimula reflexões significativas que emergem de momentos da vida vivida na personalidade do professor, dos alunos, dos pais e da comunidade escolar, e não na hipotética impessoalidade supostas em manuais ou cadernos de orientação de formações continuadas descontextualizados, por vezes, impostos de cima para baixo, em uma suposta hierarquia educacional.

Compartilhar histórias pessoais em processos formativos mobiliza, às vezes, sentimentos recíprocos que humanizam o necessário cuidado profissional com o professor em seu próprio coletivo. O profissional da psicologia cuida de pessoas, mas também precisa ser cuidado por outro psicólogo. O profissional da medicina cuida de pessoas, mas também precisa ser cuidado por outro médico. Essa similaridade de cuidados é também necessária ao professor que, pedagogicamente, também cuida de pessoas. A formação continuada realizada em espaço coletivo possibilita aos professores cuidarem-se mutuamente.

Todos esses elementos sinalizam a importância de não deixar que as concepções tecnicistas normalizem o isolamento do professor, desvinculando-o do cuidado necessário

para sua existência humana, mesmo com o entendimento de que cada professor em um coletivo formativo é individual e protagonista, há a necessidade de saber ouvir e de saber falar. Nas palavras de Freire:

Se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (FREIRE, 2010, p. 113, *grifos do autor*).

Desse modo, ao garantir a possibilidade de interação e pessoalidade de cada professor participante de processos de formação continuada em diálogos coletivos na prática da fala e da escuta acolhedoras, desenvolve-se o protagonismo e o cuidado entre pares. Porém, a proposição de processos acolhedores de formação é minimamente realizada e o que mais se percebe é a proliferação de modalidades formativas em que palestrantes expõem situações descontextualizadas, na tentativa de que o professor se reconheça e utilize a solução genérica como forma de autoajuda. Logo, não é justo com os professores a exploração mercadológica do mal-estar docente. Os professores relatam desmotivação, falta de reconhecimento profissional e social, mas a cooperação mútua é vista como uma possibilidade de efetivação dos cuidados necessários ao protagonismo e identidade docente.

### **2.1 Processo participativo, reflexivo e dialógico de formação de professores**

Nóvoa (2002) apresenta cinco teses para contribuir com reflexões que podem ser concretizadas em propostas de intervenção na área da formação continuada de professores. Em uma delas, o autor português afirma que é “necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efetiva cooperação institucional” (NÓVOA, 2002, p. 64). É desejável, portanto, que os processos formativos continuados permitam a participação dos vários sujeitos integrantes do processo, dando voz e vez aos professores, como ponto de partida de cada encontro formativo.

Um processo formativo que se proponha ao trabalho da criticidade e emancipação, não se sustenta em modelos prontos e acabados. Defende-se, dentro do escopo deste estudo, a proposição do protagonismo do professor no seu próprio processo de formação continuada, colocando-se em uma posição de participação reflexiva e crítica. No entanto, nem

*O protagonismo docente em processos de formação continuada diante de novos desafios educacionais*

sempre é uma posição esperada por todos os professores. Por vezes, faz-se necessário trabalhar pelo entendimento de que a complexidade que envolve a docência não se resolve na limitação de modelos generalistas idealizados externamente.

Nesse contexto, sob a pressão de um mal-estar docente, não é rara a leitura por parte de alguns professores de que as formações continuadas devem mesmo ser uma formação verticalizada, de cima para baixo, e indicar prescritivamente as ações pedagógicas a serem adotadas. Mas não é esse o procedimento defendido neste estudo. Espera-se que os professores tenham espaço em seu grupo de formação. Um grupo democrático e dialógico em que as divergências e problemas nele levantados, possam ser trabalhados de forma coletiva, tornando-se, assim, elementos de estudos para os encontros em sequência.

Não é suficiente a participação ativa dos professores quando limitada apenas aos momentos de encontros formativos, pois os professores necessitam “ser protagonistas ativos nas diversas fases do processo da formação contínua: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (NÓVOA, 2002, p. 64). A concepção de GTs como espaços de formação coletiva e colaborativa de trabalhadores de educação, reunindo pares de uma mesma área epistêmica e/ou temática na expectativa de possibilitar formação individual e coletiva promovendo a reflexão sobre suas práticas docentes, constitui-se uma possibilidade alternativa, ou mesmo de enfrentamento, em relação às proposições de formações mercadológicas *standard* tão presente no sistema educacional brasileiro.

Nos espaços formativos, para que o professor atue como protagonista é fundamental a participação ativa, o diálogo, a troca de experiências entre os sujeitos em formação, considerando o contexto e as situações vivenciadas pelos professores nas suas próprias práticas docentes. É um modelo que se opõe aos processos formativos do tipo *standard*, baseado em modelos de treinamento positivistas e de racionalidade técnica. Segundo Imbernón, nos modelos *standard* “a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores” (IMBERNON, 2010, p. 54). Quando as soluções generalistas para a educação são colocadas de maneira externa, sem passar pela contextualização, pelo diálogo e pela reflexão, fica para o professor o sentimento de culpabilização pelos problemas ocorridos em sua docência. Mas a participação ativa, ao contrário, proporciona aos professores melhores perspectivas do seu trabalho, pois

refletir sobre a noção de experiência remete a uma pedagogia interativa e dialógica. Nessa perspectiva,

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (DOMINICÉ *apud* NÓVOA, 1995, p. 25).

Portanto, a dialogicidade e o interacionismo são unidades de significação marcantes nos encontros de formação continuada. Os professores persistem (infelizmente) no trabalho em isolamento profissional em sala de aula. Quando estão reunidos em um coletivo pedagógico, com a possibilidade de cada um falar e ser ouvido, é comum primeiramente trazer à tona as dificuldades vivenciadas no exercício de sua profissão docente, tais como questões salariais, dificuldades com alunos e outros fatores promotores do mal-estar docente. Os professores têm sofrido uma desvalorização profissional e social e demonstrado atitudes de conformismo e passividade diante da defasagem ou mesmo ausência de políticas públicas educacionais e do distanciamento da compreensão da identidade docente.

A formação continuada é um instrumento processual e essencial à constituição docente, que permite trabalhar mediante uma nova cultura educacional, a valorização da identidade docente, constituindo-se em um caminho para a reversão do sentimento de culpabilização manifesto por alguns professores diante de sua desvalorização social. É importante compreender a formação docente como contínua, flexível e aberta ao diálogo, a interação e a coletividade, para que assim direcione o professor por um caminho de constituição da identidade profissional docente.

À vista disso, possibilita-se pelo diálogo buscar novos sentidos aos conhecimentos já construídos pelos professores, afirmando outros sentidos para o seu saber e práticas pedagógicas. Passa-se a valorizar a construção de uma cultura escolar que problematize o mundo social e histórico existente. Esse é um caminho que remete ao que é chamado de “rearmada moral, intelectual e profissional dos professores” como processo que “passa pela recuperação por parte do mesmo controle sobre seu processo de trabalho. O objetivo da ‘rearmada’ deveria ser o de ressituar os professores para serem protagonistas ativos de sua formação em seu contexto laboral” (IMBERNON, 2010, p. 41). Portanto, a valorização dos

*O protagonismo docente em processos de formação continuada diante de novos desafios educacionais*

professores no processo de formação continuada não se encerra no próprio processo formativo, ou mesmo na aplicabilidade de didáticas em sala de aula. O professor ativo, movimenta-se em direção da qualificação da educação agindo de forma ampla e articulada.

## **2.2 Reflexão crítica e interativa entre pares como caminho para a emancipação docente**

O processo reflexivo desenvolvido em processos de formação continuada abertos para a participação do professor em uma condição de protagonismo, estende-se da individualidade do docente para a reflexão e atuação coletiva, e vice-versa. É quando o professor se sente integrado, se empodera, liberta e estimula a proposição de ações educacionais com vistas à emancipação humana, fazendo da educação um instrumento mediador de libertação, capaz de se opor a alienação produzida pela lógica opressora da realidade capitalista alienada aos interesses do capital.

Os elementos necessários à docência, tais como a reflexividade, a autonomia, a emancipação e o protagonismo, só são trabalhadas organicamente em um processo formativo participativo, pensados a partir de dentro. O educador Moacir Gadotti (2011) ressalta a ideia de que formações verticais de cima para baixo (também referidas como de fora para dentro) fazem uso metodológico do diálogo das elites, de educando-massa, impossibilitando os sujeitos em formação de se manifestar, cabendo-lhe apenas escutar e obedecer. De acordo com o educador,

Não devemos “implantar” inovações de fora, por melhores e mais bem intencionados que sejam os “amigos da escola”. A escola é que deve ser protagonista e não os assessores. Toda inovação que vem de fora está fadada ao fracasso. Os numerosos exemplos de “implantação” de inovações feitas pelos sistemas de ensino são mera determinação exterior, artificial e separada dos contextos pessoais e institucionais em que trabalhamos profissionais da educação nas escolas. (GADOTTI, 2011, p. 44).

O autor considera também que “para passar da consciência ingênua a consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz. É o caminho de sua autoafirmação enquanto sujeito” (GADOTTI, 1996, p. 84). Esse percurso destacado pelo autor contempla os ensinamentos de Paulo Freire, que defende a “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2011), conforme o título de sua obra, promotora da transformação crítica da sociedade. O caminho docente se faz caminhando, em constante movimento e sempre

reflexivo, para que o professor não seja um objeto alvo do processo formativo, mas coloque-se como promotor de sua própria formação.

A ação protagonista do docente em formação continuada não pode ser entendida como uma ação solitária e individual. O protagonismo reforça dimensões pessoais, mas não se encerra nelas, pois é construído por meio de relações e, portanto, de forma coletiva. No processo reflexivo e de protagonismo docente, o professor em formação pensa e se expressa dentro de um contexto considerado e, ao fazê-lo, assume responsabilidade pelo o que é exposto. Isso situa a importância de que a formação continuada contribua para fortalecer as relações de parcerias dos docentes com seus pares, alunos, gestores, comunidade e todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional em que exercem sua profissão. É um processo de relações e solidariedade de um com o(s) outro(s), pois “o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios” (NÓVOA, 2002, p. 64). Tanto no espaço formativo interno como nas articulações externas é importante que se possibilite a constituição de redes de cooperação e de parcerias.

Destaca-se, também, a necessidade da composição de um regime de colaboração na efetivação da formação continuada de professores, integrando as redes de educação e os agentes da educação regional, tais como Instituições de Ensino Superior, sindicatos, etc. Uma organicidade democrática que caracterize a organização estrutural dos processos de formação continuada de professores, permite diferenciações na proposição de Grupos de Trabalho de diferentes especificidades. Em muitos lugares do Brasil, os professores trabalham em mais de uma rede educacional. Assim, integrar redes de educação (municipal, estadual, entre outras) resultam em um melhor desempenho operacional para a formação e uma maior abrangência na comunidade educacional.

Paralelamente às questões de organização externa de um GT formativo, faz-se necessário manter a vigilância epistemológica de constituição do grupo, bem como possibilitar a participação ativa de seus integrantes. Desse modo, ser protagonista em formação docente é um processo colaborativo e propositivo na busca de soluções coletivas para os problemas vivenciados. O trabalho do professor na escola pressupõe uma multiplicidade de interações entre os próprios professores, com os alunos, gestores,

*O protagonismo docente em processos de formação continuada diante de novos desafios educacionais*

funcionários e comunidade escolar. Quando o professor se coloca em uma postura proativa frente as questões escolares e educacionais, depara-se com uma diversidade de problemas que não são percebidos e nem resolvidos em procedimentos isolacionistas. Há uma complementariedade necessária entre o protagonismo proposto e a coletividade instituída, na busca de soluções.

Portanto, o processo reflexivo e de investigação devem ser indissociáveis das ações de formações continuadas para o desenvolvimento profissional docente. Nessa linha, “o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência” (IMBERNÓN, 2006. p. 39). Seja individual ou mesmo coletivamente, a reflexão crítica não é trivial e precisa ser estimulada e desenvolvida constantemente.

### **2.3 Escrita docente como instrumento reflexivo em processos formativos**

É inegável a relevância de que, nos processos de formação continuada, seja essencial “instigar a construção da autoria teórico-prática dos professores por meio da escrita de seus diários de bordo e de atas das ações e eventos coletivos” (ARENHART; GASTALDO, 2012, p. 10). Quando se busca a participação protagonista e crítica dos professores no seu processo formativo, o planejamento inicial necessita ser flexível e frequentemente revisitado para adequação às demandas que vão se constituindo em meio ao processo formativo. São reorientações que decorrem do processo ativo de reflexão individual e coletiva. Reflexão esta que precisa ser constantemente instigada dentro dos grupos e, para isso, a proposição da escrita constitui-se um importante instrumento reflexivo. Há ganhos formativos quando se incentiva, desde os primeiros encontros entre os professores, a escrita como instrumento de reflexão e sistematização.

A fundamentação e metodologia de escrita reflexiva é proposta por Rafael Porlán e José Martín (2004) para ser desenvolvida na formatação de Diários de Bordo. Para os autores, a elaboração desse instrumento reflexivo facilita a chamada transformação de atores em autores. Por isso, é importante manter-se um esforço constante para que a escrita dos professores seja realizada tanto no âmbito individual (em diários de bordo) como em memórias coletivas registradas em atas de reuniões e encontros. Para alguns professores, o ato da escrita constitui-se por si só um desafio e, para outros, é um instrumento de enfrentamento de novos desafios.

Quando se inicia a proposta da escrita reflexiva em processos de formação continuada de professores é possível que muitos professores construam textos dentro de um viés descritivo. Mas a continuidade permite que as reflexões críticas sejam aos poucos aprimoradas. O ato da escrita constante é importante, pois ‘escrever é preciso’, já dizia Mário Osório Marques (2006) em sua obra e, por ela, o mais esperado é o desenvolvimento do profissional reflexivo e crítico. É a ideia de que “o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para desabrochar” (ALARCÃO, 1996, p. 181). A escrita instrumentaliza o pensamento reflexivo, integrando o individual ao coletivo e a própria autonomia contextualizada da profissão docente, como afirmado por Nóvoa:

A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas. (NÓVOA, 2002, p. 59).

As políticas educativas mencionadas pelo autor português precisam ser pautadas e integradas aos estudos e discussões realizados durante as formações continuadas. Destarte, novas propostas ou reformas curriculares apresentadas por gestões governamentais, poderão ser implementadas com maior efetividade. Não por imposição governamental, mas decorrente de uma aceitação coletiva após deliberações tomadas dentro dos Grupos de Trabalho formativos.

#### **2.4 Mudanças curriculares por dentro dos processos de formação continuadas de professores**

Quando os processos de formação continuada de professores são fundamentados no protagonismo docente, produz-se movimentos importantes para a constituição da identidade docente. Em decorrência desse fortalecimento, o professor coloca em prática os seus conhecimentos teórico-pedagógicos, com a possibilidade de desenvolver a sua autonomia profissional diante de vários contextos educacionais e sociais. Esse professor, empoderado, não precisará enfrentar solitariamente as incertezas que possam surgir diante de mudanças curriculares e de políticas educacionais.

Contudo, as reformas curriculares não se efetivam de forma satisfatória sem que sejam garantidas as necessidades profissionais e formativas dos professores. Como ocorre em boa parte das reformas curriculares que rearticulam o fazer pedagógico dos professores, é comum a persistência de posicionamentos contrários. Porém, a abertura ao diálogo e a busca do entendimento epistêmico das novas propostas curriculares, com a mediação de assessores das Instituições de Ensino Superior e não por parte do governo, permitem um maior entrelaçamento entre teoria e prática, uma vez que os relatos de experiências exitosas (e, por vezes, não exitosas) formam um arcabouço experiencial que aproximam o fazer pedagógico dos professores com a perspectiva curricular proposta.

No que diz respeito a algumas das sucessivas reformas curriculares, José Contreras alerta para o aumento de processos de instrumentalização do ensino, o que tem implicado em aumento de responsabilidades a serem colocadas em prática nas escolas. Para o autor,

Os professores tendem a interpretar o incremento das responsabilidades técnicas do ensino como um aumento de sua competência profissional, apesar de estarem subordinados às orientações estabelecidas por agentes externos ao seu trabalho docente. Desta forma, foi-se constituindo a ideologia do profissionalismo, entendido com uma forma de justificação e legitimação de reformas curriculares, que eram estabelecidas fora da realidade da escola e sem a participação ativa dos professores. (CONTRERAS, 2002, p. 197)

O trabalho sobre a reforma curricular proposta no espaço de formação continuada, no qual o professor desempenha um papel ativo e crítico, permite, pela reflexão coletiva e dialógica, o enfrentamento dos novos desafios curriculares.

### **3. Considerações finais**

O professor tem como elementos de seu trabalho o ensino e a aprendizagem, elementos esses também necessários para sua própria formação continuada ao longo de sua vida profissional. A sociedade muda e as demandas da humanidade exigem um repensar constante das ações docentes. Isso traz a complexidade e a necessidade de o professor manter-se em processos de formação. Não há receitas generalistas capazes de fazer enfrentamentos eficientes diante dessa complexidade. Por isso, precisa-se avançar nos conhecimentos sobre esses processos. Com essa intencionalidade é que foram apresentadas possibilidades metodológicas e teóricas, as quais podem se constituir como alternativa diante de formações mercadológicas tão presentes na contemporaneidade educacional brasileira.

Na mesma linha de entendimento de Antônio Nóvoa (2022, p. 18), entende-se que a escola necessita passar por processos de transição ou metamorfose para não se desintegrar diante da panaceia da desescolarização, com o crescimento de cenários de *homeschooling*, *learning machines* e outras propostas centradas na lógica mercadológica de interesses privados e que minimizam o saber docente a um tal ‘notório saber’. No cenário atual dos processos de formação continuada de professores, há modelos apresentados comercialmente aos gestores educacionais, por vezes, de uma maneira midiaticamente muito bem elaborada, mas que chegam aos professores de escola básica como imposição ‘de cima para baixo’, descontextualizada das especificidades demandadas por professores e escolas, pouco efetivas na concretude da relação teoria/prática.

Assim sendo, entende-se por esse estudo que é necessária a descentralização de atividades de formação para o incentivo de iniciativas organizacionais autônomas de formação continuada, bem como colocar em prática políticas educacionais que possibilitem estruturas organizativas de formações continuadas mais flexíveis e descentralizadas. E, com isso, aproxima-se mais as instituições de ensino, tanto escolares como universitárias, favorecendo, assim, o intercâmbio reconstrutivo de saberes e experiências com avanços em questões teórico reflexivas. Entre os elementos fundamentais e constitutivos de um processo de formação continuada, colocou-se em defesa, ao longo do texto, o posicionamento protagonista, reflexivo, coletivo e crítico dos docentes em todas as fases do processo de ação formativa. Um protagonismo, que nas palavras de Imbernón (2010, p. 71), leve a uma cultura colaborativa.

Enfim, se os desafios educacionais se movimentam constantemente diante das transformações tecnológicas, políticas e sociais da humanidade, é necessário considerar pertinente que a formação continuada de professores seja proposta em modelos constituídos “por dentro”, levantando demandas formativas dos professores participantes, bem como as suas necessidades e situações problemas, possibilitando a cultura colaborativa em GTs, com intercâmbio de experiências, participações ativas, reflexões críticas, sem deixar de articular movimentos educacionais “de fora”. Constitui-se, assim, em um processo complexo, permeado por interações dialéticas entre o individual e o coletivo, a teoria e a prática, a escola e a universidade, buscando-se um desenvolvimento profissional que possibilite aos docentes atuar visando à formação humana integral, alinhada com necessárias transformações sociais.

### **Referências**

ALARCÃO, Isabel. et al. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias e Supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

ARENHART, Livio Osvaldo; GASTALDO, Luís Fernando. **Programa de formação docente: diálogos reflexivos sobre teoria e prática**. Projeto submetido e aprovado no Edital N° 2 Proext 2013. Disponível nos arquivos digitais na sala do programa Macromissionária do campus Cerro Largo, UFFS, 2012. Não publicado.

BRASIL. **Lei 9.394, de 1996**. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Tabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. Série Educação cidadã 2. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5 ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvin. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PORLÁN, Rafael.; MARTÍN, José. **El diario del profesor**. Un recurso para la investigación em la aula. 9. ed. Sevilla: Diada Editora S.L., 2004.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

### **Sobre os autores**

#### **Luís Fernando Gastaldo**

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (PPGEC) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3048-271X>. E-mail: [lfgastaldo@gmail.com](mailto:lfgastaldo@gmail.com).

#### **Lenir Basso Zanon**

Doutora em Educação. Docente do PPGEC da UNIJUÍ.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3808-4209>. E-mail: [bianon@unijui.edu.br](mailto:bianon@unijui.edu.br)

Recebido em: 06/09/2022

Aceito para publicação em: 01/10/2022