

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.019)

## **O PROTAGONISMO DOCENTE E O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DE SEUS PARES: DISCUSSÕES SOBRE O PROJETO PROFESSOR APRENDIZ**

Silva, Antônia Vera Lúcia da

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública CAED/UFJF. ....

Souza, Elisabeth Gonçalves de

Doutora em Estudos Linguísticos POSLIN/UFMG – Professora da Licenciatura em Física do CEFET/RJ – Petrópolis. Professora colaboradora do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública CAED/UFJF – [elisabeth.souza@cefet-rj.br](mailto:elisabeth.souza@cefet-rj.br)

### **RESUMO**

O presente texto busca discutir o protagonismo docente e o papel do formador de seus pares a partir da implementação do Projeto Professor Aprendiz desenvolvido na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15). Para tanto, adotamos como metodologia o estudo de caso com abordagem qualitativa por se tratar de um fenômeno social inserido em um contexto real e possibilitar a interação com os envolvidos no processo para uma melhor descrição, interpretação e análise do caso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas, das quais participaram formadores, cursistas, coordenadores escolares e técnicos responsáveis pelo referido Projeto, na CREDE 15. O referencial teórico que embasou esta pesquisa é composto pelos estudos realizados por pesquisadores como Shön (2000), Imbernón (2011), Tardif (2014), Nóvoa (1992), Alarcão (2001), Gatti (2008), Freire (1996) entre outros sobre a concepção de formação continuada na perspectiva da reflexão a partir da prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula. Após a análise dos dados coletados na pesquisa de campo constatamos que os sujeitos da

pesquisa apontam que a atuação dos professores formadores é positiva e contribui para a formação continuada de seus pares. Destacam, porém, que um dos maiores desafios para estes formadores diz respeito à limitação do tempo para estudar e planejar essas formações, além da insegurança na condução dos momentos formativos e a falta de credibilidade apresentada por alguns professores no que se refere ao papel do professor como formador de seus pares.

**Palavras-Chave:** Formação Continuada. Projeto Professor Aprendiz. Professor Formador.

## INTRODUÇÃO

**E**ste texto discute a percepção de formadores, cursistas, coordenadores escolares e técnicos sobre o protagonismo docente e o papel do professor formador dos seus pares a partir das experiências do Projeto Professor Aprendiz desenvolvido na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15), localizada na cidade de Tauá no Estado do Ceará.

O desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15 tem procurado atender à demanda de formação continuada de professores apresentada pelas escolas, mas apesar da repercussão positiva que esse modelo de formação tem alcançado nessa CREDE, ainda existem alguns desafios que são enfrentados. Entre os problemas que dificultam a vivência do Professor Aprendiz destacam-se: a insuficiência de inscrições dos professores para participar da seleção de formadores de seus pares, a dificuldade apresentada pelos formadores na elaboração de seus projetos de formação e a logística das formações referente à alimentação e materiais necessários para os formadores realizarem suas formações.

O protagonismo docente é um dos aspectos primordiais no Projeto Professor Aprendiz pelo fato de vislumbrar no professor a capacidade de se colocar como formador de seus pares e desenvolver propostas de formação continuada com autonomia, dinamismo, criatividade e reflexão a partir da sua prática. Considerando a importância da atuação autônoma do professor e a sua posição como sujeito ativo de sua formação é que este texto busca discutir, a partir da percepção dos sujeitos da pesquisa, o protagonismo docente e a formação entre pares, no intuito de refletir e contribuir para a melhoria deste projeto e para a formação continuada, de forma geral.

Adotamos como metodologia o estudo de caso com abordagem qualitativa por se tratar de um fenômeno social inserido em um contexto real e possibilitar a interação com os envolvidos no processo para uma melhor descrição, interpretação e análise do caso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas, das quais participaram formadores, cursistas, coordenadores escolares e técnicos responsáveis pelo referido Projeto, na CREDE 15. O referencial teórico que embasou esta pesquisa é composto

pelos estudos realizados por pesquisadores como Shön (2000), Imbernón (2011), Tardif (2014), Nóvoa (1992), Alarcão (2001), Gatti (2008) e Freire (1996), entre outros, sobre a concepção de formação continuada na perspectiva da reflexão a partir da prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula. Após a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, constatamos que os sujeitos da pesquisa apontam que a atuação dos professores formadores é positiva e contribui para a formação continuada de seus pares. Destacam, porém, que um dos maiores desafios para estes formadores diz respeito à limitação do tempo do professor para estudar e planejar essas formações, além da insegurança de muitos deles na condução dos momentos formativos e a falta de credibilidade apresentada por alguns professores cursistas no que se refere ao papel do professor como formador de seus pares.

## DESENVOLVIMENTO

A formação continuada de professores pode ser definida como o processo formativo que ocorre durante o exercício da profissão docente. Para Cunha (2013, p.562) “[...] a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo”.

A evolução na concepção de formação docente no Brasil é influenciada pelo contexto político, social e econômico do país, em diferentes épocas, e apresenta avanços e retrocessos marcantes determinados, também, pela legislação educacional específica de cada período da nossa história.

A Década de 1990, por exemplo, é marcada pelos ideais do neoliberalismo que trazem à tona a racionalidade técnica e coloca o mercado como força reguladora das relações humanas. Nesse contexto, a formação de professores passou a ter como foco o desenvolvimento de competências técnicas para atender às necessidades de mercado. Segundo Cunha (2013, p.566)

[...] “como inevitáveis e com facilidade se produziu um neotecnicismo pedagógico para responder às exigências do mercado, principalmente, por meio dos

parâmetros da qualidade total e da pedagogia das competências”.

A formação de professores na perspectiva da reflexão a partir da sua prática surgiu como forma de resistência ao neotecnicismo pedagógico, reconhecendo o professor como um sujeito capaz de transformar o seu fazer pedagógico a partir do seu lugar de atuação, além de compreender que os docentes são capazes de produzir saberes essenciais à sua profissionalização.

Para Nóvoa (1992, p.13)

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.13).

Pensar a formação continuada de professores a partir da reflexão de sua prática é, sem dúvida, uma quebra de paradigmas considerando que, durante muito tempo, a formação continuada foi concebida como repasse de técnicas que deveriam ser aplicadas pelo professor na sala de aula para promover a aprendizagem dos estudantes, baseada nos interesses do poder político-econômico de um determinado contexto.

O Projeto Professor Aprendiz surge como uma reação ao neotecnicismo pedagógico e apresenta os conceitos de professor-reflexivo e prática-reflexiva. A concepção de formação continuada apresentada a partir desse paradigma vislumbra o professor como sujeito de sua própria formação na perspectiva da sua autoformação tendo em vista a reelaboração dos saberes iniciais tendo como referência a sua prática diária na sala de aula.

Percebe-se que um dos aspectos principais que norteia a concepção de formação continuada pretendida pelo Projeto Professor Aprendiz é o protagonismo docente que se apoia na ideia de que o professor deve liderar a formação entre pares, no sentido de avançar no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. É importante destacar que mesmo com o fato do Professor Aprendiz estar sendo desenvolvido há cerca de 11 anos na Rede Estadual de Ensino do Ceará e, ao longo desse tempo, tendo

passado por algumas adequações, ainda temos muito a avançar no sentido da prática-reflexiva que precisa ser vivenciada a partir a realidade de cada escola participante do referido projeto.

De acordo com Santana (2015, p.59)

[...] a intencionalidade da proposta formativa embora teoricamente, a princípio, busca partir da racionalidade prático-reflexiva vislumbrando a atuação dos professores como o centro do processo de investigação e desenvolvimento, afastando-se da condição de meros objetos para tornar-se protagonistas do seu processo formativo, (re)significando seus saberes e naturalmente imprimindo uma nova feição a sua ação docente. (SANTANA, 2015, p.59).

Os avanços pretendidos pelo Projeto Professor Aprendiz no que se refere à formação continuada de professores podem ser percebidos com maior clareza na atuação dos docentes como protagonistas da sua própria formação, mas ainda é necessário que eles sintam-se seguros para refletir sobre a sua prática e, assim, perceber que o trabalho que desenvolvem na sala de aula, também produz saberes específicos e importantes para a construção da sua identidade profissional.

No contexto atual, a formação inicial e continuada dos professores enfrenta desafios que são gerados a partir das demandas sociais contemporâneas e que afetam de forma intensa a educação. Gatti (2019, p.16) considera que “a situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa a educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações”.

No Ceará, o governo estadual tem procurado atender o que está disposto na Constituição Federal e nos instrumentos legais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no

Plano Nacional de Educação no que se refere à formação de professores. No que diz respeito à formação continuada de professores, o Estado do Ceará implantou o Programa Aprender pra Valer que contempla várias ações de fortalecimento do Ensino Médio.

O Programa Aprender pra Valer foi criado por iniciativa do governo do estado do Ceará para responder às demandas referentes à elevação do nível de aprendizagem dos estudantes da rede

pública de ensino, tendo em vista os resultados obtidos por meio das avaliações externas, principalmente, Prova Brasil e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE, 2008).

O programa Aprender pra Valer é desenvolvido por meio de seis ações: a Superintendência Escolar que tem como objetivo principal o acompanhamento da gestão escolar com foco no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e na aprendizagem dos alunos; O Primeiro Aprender que busca o desenvolvimento de competências avançadas de leitura e de raciocínio lógico-matemático por meio de materiais complementares elaborados para este fim; O Professor Aprendiz que visa incentivar professores da rede a atuarem, na produção de material didático-pedagógico, na formação de seus pares; Avaliação Censitária do Ensino Médio que consiste na ampliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE; O Pré-Vest, que articula ações de preparação dos alunos do terceiro ano do ensino médio para o ingresso no ensino superior e a Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional que consiste na oferta, a estudantes e egressos do ensino médio, de melhores oportunidades de preparação para o trabalho. (CEARÁ, 2008, p.12).

Sobre o protagonismo docente destacamos que o Projeto Professor Aprendiz vislumbra o professor como sujeito capaz de refletir sobre sua prática e a partir dessa reflexão ser formador de seus pares, utilizando como ponto de partida as experiências individuais e coletivas vivenciadas no contexto escolar onde atuam.

Entendido como sujeito a um só tempo coletivo e individual, o professor faz-se protagonista de sua atividade científica e acadêmica num encontro entre determinadas condições pré-construídas, frente às quais ele se coloca a cada vez em sua atividade cotidiana, e sua posição de sujeito, posição esta auto-construída. Sujeito de sua própria formação, ainda que em condições “dadas” (i.e., previamente produzidas), o professor é protagonista de uma autoconstrução nunca concluída, nem em nível coletivo, tampouco em nível individual. (CEARÁ, 2010, p.3).

Nesta perspectiva, compreende-se que a atuação do professor como formador de seus pares pode ter uma repercussão positiva tendo em vista que a teoria a ser estudada será embasada pela experiência vivenciada na sala de aula e que, em certa medida, se aproxima das experiências trazidas pelos seus pares que, também, podem contribuir de forma significativa com o processo de formação que está sendo construído individual e coletivamente.

A formação docente entre pares valoriza as experiências trazidas pelos professores e contribui para desenvolver a capacidade reflexiva do docente a partir da sua prática pedagógica e da interação com os seus pares. É possível construir conhecimento quando os professores são capazes de gerar a reflexão e o diálogo com os problemas vivenciados na sua prática diária. De acordo com Alarcão (2001, p.131).

A reflexividade constitui-se, assim, como um caracterizador central do paradigma emergente no que se refere ao professor, a par de uma especificidade de produção de um saber próprio da profissão e por oposição a idéia socialmente aceita do saber do professor como reduzido ao domínio de conteúdos e técnicas de ensino, em larga medida partilhada pela própria representação de muitos profissionais. (ALARCÃO, 2001, p.131).

O professor reflexivo constrói o saber próprio de sua profissão a partir da análise e da reflexão da sua práxis pedagógica considerando a unidade entre teoria e prática e consegue ir além do domínio de conteúdos e técnicas de ensino, pois problematiza o seu fazer pedagógico e gera respostas para os desafios enfrentados na sala de aula.

Nesta perspectiva, o Projeto Professor Aprendiz visa desenvolver o protagonismo docente por meio da reflexão na ação, pois propõe a atuação dos docentes que estão em efetiva regência de sala de aula como sujeitos da formação de seus pares. A pretensão de se colocar o professor como protagonista da sua formação é a de que essa formação não aconteça de forma isolada e descontextualizada, sem levar em consideração as reais necessidades de formação dos professores. Os objetivos do referido projeto são:

### Objetivo geral

Desenvolver ações voltadas para o desenvolvimento e reforço das práticas de protagonismo docente, segundo os critérios da autonomia intelectual individual e da produção de uma identidade profissional coletiva.

### Objetivos Específicos

Possibilitar a autoria docente de instrumentos de ensino e avaliação discente; Incentivar as condições de socialização das experiências, reflexões e conclusões teórico-científicas dos professores da rede junto a seus pares e à sociedade; Elaborar e construir vias de formação docente tendo como formadores professores da rede. (CEARÁ, 2010, p.7).

Os objetivos propostos demonstram a ênfase dada ao protagonismo docente no sentido de colocar o professor como sujeito da sua formação tendo em vista que as suas experiências, quando consideradas na sua formação, promovem a construção de saberes úteis no exercício da docência e contribuem para a construção da sua identidade profissional individual e, também, coletiva em interação com os seus pares.

A formação continuada de professor na Rede Estadual de Ensino no Ceará teve início em 2009 e, até o ano de 2013, foram realizadas formações sem interrupções nas diversas disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio, especialmente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que são o foco das avaliações propostas pelo SAEB e SPAECE.

Em 2014 e 2015 o governo do Estado do Ceará em parceria com o Ministério da Educação (MEC) investiu na formação de professores propostas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e, nesse período, o Projeto Professor Aprendiz ficou paralisado sendo retomado depois de concluídas as formações do Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio.

A formação continuada proposta pelo Pacto dialogava, em certa medida, com a proposta de formação do Projeto Professor Aprendiz, colocando o professor como formador de seus pares e as leituras e reflexões, propostas a partir do material estruturado disponibilizado para os professores, visavam articular as diferentes

áreas do conhecimento, a partir da realidade de cada escola, tendo como foco os estudantes do Ensino Médio que devem ser reconhecidos como sujeitos que possuem interesses e conhecimentos que podem ser relacionados aos conteúdos trabalhados na sala de aula.

Após o encerramento da formação continuada proposta pelo Pacto nos anos de 2014 e 2015, a SEDUC retomou o Projeto Professor Aprendiz como sendo uma das suas vertentes principais na formação continuada de professores. O Projeto Professor Aprendiz viabiliza a formação continuada dos professores, por meio da reflexão sobre os seus saberes, relacionando-os a sua prática docente. É importante que o professor possa problematizar o seu fazer pedagógico e, a partir dessa problematização, possa construir novos saberes que fortaleçam cada vez mais o seu trabalho. Esse modelo de formação desperta nos professores o interesse e a motivação para pensar e agir em conjunto com seus pares para transformar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas onde atuam.

Para a execução do Professor Aprendiz a SEDUC é responsável por garantir os recursos financeiros necessários à logística das formações e a concessão de bolsas de extensão tecnológica para os professores formadores. As CREDES assumem o compromisso de realizar a seleção dos formadores em conformidade com os critérios estabelecidos na chamada pública e apoiar os professores selecionados na elaboração do seu projeto de formação, de acordo com as necessidades do contexto da CREDE, além disso, organiza toda a logística para a realização dos encontros formativos.

No contexto da CREDE 15 esse modelo de formação parece bem aceito pelos professores que, em alguns momentos, reclamavam da falta de formação continuada e quando era ofertada estava distante do chão da sala de aula. A formação continuada que não considera o contexto da sala de aula e os desafios vivenciados pelos professores no desenvolvimento de sua função tende a ser rejeitada pelos professores, pois não favorece a mudança de postura do professor no seu fazer pedagógico.

Apesar do Projeto Professor Aprendiz ter sido adotado como modelo de formação adequado, na referida CREDE ainda se vivenciam alguns desafios para que se possa concretizá-lo da melhor forma possível e, entre esses desafios, destacam-se a quantidade

insuficiente de professores formadores, a elaboração dos projetos de formação pelos professores formadores e a logística de alimentação, materiais e transporte dos professores para o local da formação.

É importante ressaltar que o tipo de formação continuada ofertada aos professores precisa ser aceito pelos docentes e para que isso aconteça é necessário levar em consideração os aspectos metodológicos, considerando as metodologias que de fato impactam na prática pedagógica desses profissionais, além das condições materiais para que essa formação seja realizada tais como logística referente aos materiais necessários e à alimentação, deslocamento e os aspectos relacionados à valorização dos profissionais da educação como carga horária disponibilizada para a formação, além dos impactos no seu currículo profissional que culmina com a melhoria salarial.

Na CREDE 15, temos um histórico de insuficiência de inscrições dos professores para participar da seleção de formadores de seus pares que atenda à demanda existente. É bastante comum sobra-rem vagas e a CREDE precisa realizar um trabalho de convencimento e, até mesmo, fazer o convite para alguns professores com práticas consideradas exitosas que favorecem a aprendizagem por meio da contextualização dos conteúdos e do uso de metodologias ativas que despertam a motivação e o interesse dos educandos. Esses professores são convidados para participar da seleção e ocupar as vagas ociosas. O quadro abaixo apresenta o número de vagas ofertadas para formadores e o número de professores inscritos:

**Tabela 1-** Demanda de Professores formadores na CREDE 15

ANO	NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS	NÚMERO DE PROFESSORES INSCRITOS
2009	07	04
2010	10	06
2011	11	10
2012	11	10
2013	06	04
2018	04	04

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados coletados na CREDE 15.

Os dados apresentados sobre a demanda de professores formadores na CREDE 15 demonstram que desde o início do desenvolvimento do Professor Aprendiz o número de professores inscritos para concorrer às vagas ofertadas para formadores é menor do que a demanda apresentada pela CREDE e que em nenhum momento existiu mais de um candidato disputando a mesma vaga. Todos os inscritos que apresentavam o perfil estabelecido na chamada pública tiveram a oportunidade de atuar como formadores de seus pares. As vagas ociosas foram ocupadas por professores que apresentavam o perfil de formador, mas não fizeram sua inscrição para participar da seleção e foram convidados pela CREDE 15 para participar como formadores de seus pares.

No que se refere à elaboração dos projetos de formação, os formadores selecionados apresentam dificuldades para elaborar os referidos projetos de acordo com a demanda de formação da CREDE 15. Temos como evidência a revisão dos projetos que é realizada com o apoio da CEDEA antes do início das formações.

Desde o início da implantação do Projeto Professor Aprendiz que os técnicos da CREDE responsáveis pelo referido projeto realizam a revisão dos projetos de formação elaborados pelos formadores. Essa revisão é feita de acordo com os critérios estabelecidos na chamada pública e se constitui como uma das ações de responsabilidade da CREDE.

Para elaborar o projeto de formação é disponibilizado um roteiro com os elementos básicos que devem constar no referido projeto tais como: identificação do candidato, local de desenvolvimento do projeto, objetivo geral (o que se pretende com essa formação) e objetivos específicos (as mudanças ou resultados concretos que se pretende alcançar com essa formação), justificativa: (descrever com clareza a relevância dessa proposta de formação tanto para seus pares quanto para a melhoria da aprendizagem dos estudantes; as potencialidades e oportunidades dessa formação continuada), metodologia (quais os procedimentos a serem adotados na formação e como será realizada), propostas de ações para cada etapa de formação, cronograma de atividades (considerar o planejamento da formação com a Crede/Sefor, a quantidade de encontros formativos, a elaboração de relatórios mensais e final, etc).

A logística referente à alimentação e transporte dos professores que se deslocam de outros municípios para a sede da CREDE onde acontecem as formações e os materiais necessários para a realização das formações, também, se constituem como um desafio, pois a CREDE não dispõe de recurso financeiro específico para as formações referentes ao Projeto Professor Aprendiz

## PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida através de um estudo de caso que segundo (Yin, 2001. p.30) “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. De acordo com Yin (2001, p.21) o estudo de caso amplia “a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

A pesquisa que se propõe neste trabalho é de cunho qualitativo, pois de acordo com Goldenberg (2004, p.63) “[...] os métodos qualitativos poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta, concretamente, a realidade pesquisada”.

Para Minayo (2002 p.10-11)

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha como universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO 2002, P.10-11).

Neste contexto, foi realizado um estudo de caso de cunho qualitativo e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas com os sujeitos participantes da pesquisa entre os quais se destacam professores formadores, professores cursistas, gestores escolares e técnicos responsáveis pelo Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15.

Os sujeitos da pesquisa são profissionais da educação que tiveram uma ligação direta ou indireta com o desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15. Foram entrevistados alguns professores formadores, gestores, técnicos da CREDE e professores cursistas. Para coletar os dados da pesquisa de campo foram realizadas entrevistas estruturadas com 02 técnicos da CREDE 15 identificados como TC1 e TC2, 03 professores formadores identificados como PF1, PF2, PF3, 03 professores cursistas identificados como PC1, PC2, PC3 e 02 coordenadores escolares identificados como CE1, CE2. Os sujeitos participantes da pesquisa apresentam uma relação direta com o desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz.

Ao utilizar a entrevista no processo de coleta de dados é necessário elaborar um roteiro que oriente a condução desse processo de maneira clara e objetiva para evitar respostas tendenciosas que não atendem ao que está sendo proposto pela pesquisa. É importante destacar que na entrevista estruturada o entrevistador costuma elaborar perguntas que são básicas para captar informações acerca do tema pesquisado e a partir desses questionamentos podem surgir novas interrogações que são úteis para fortalecer as hipóteses levantadas e as possíveis respostas para responder ao problema da pesquisa.

Destaca-se, também, a importância da pesquisa bibliográfica para compor o referencial teórico desta pesquisa. A leitura das obras de alguns autores que dialogam com a proposta de formação continuada adotada pelo Projeto Professor Aprendiz serviu como referência para análise dos dados coletados nesta pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### O PROTAGONISMO DOCENTE E O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DE SEUS PARES: POTENCIALIDADES E DESAFIOS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS

É importante destacar que as políticas educacionais referentes à formação continuada de professores, nos últimos tempos, apresentam orientações no sentido de promover a reflexão sobre

a prática pedagógica do professor, favorecer o desenvolvimento da formação no contexto da escola a partir da iniciativa do coletivo de professores com o objetivo de desenvolver o protagonismo docente.

Para a TC1 o protagonismo docente está relacionado à criatividade fortalecida a partir de suas experiências. Ela ressalta que esse protagonismo só pode ser desenvolvido a partir da reflexão sobre a prática e do estudo para realimentar essa prática:

[...] eu entendo que seja mesmo essa criatividade que o professor vai construindo ao longo da sua experiência pra ver as melhores maneiras que ele pode utilizar para gerar a aprendizagem do aluno [...] só é possível ele ser ampliado, ele existir se houver estudo, se houver reflexão sobre a prática docente [...] Sair da prática e voltar à prática... com essa fundamentação teórica pra nem ser teoricismismo e nem pragmatismo. (TC1).

Para o TC2 o protagonismo docente é visto como a atuação do professor de maneira inovadora a partir do aperfeiçoamento constante do seu fazer pedagógico: *“o protagonismo docente é quando, [...] no meu ponto de vista, é quando o professor se coloca na condição de protagonista, inovando e sempre buscando aperfeiçoar a sua prática docente [...]”*.

Na visão da TC1 e do TC2 o protagonismo docente está relacionado com a capacidade do professor de refletir sobre sua prática e a partir dessa reflexão enriquecer os seus conhecimentos para aperfeiçoar o seu fazer pedagógico. A TC1 chama a atenção para a necessidade do professor continuar estudando ao longo do exercício da sua profissão para aliar teoria e prática. O posicionamento da TC1 dialoga com a proposição de Mizukami et al (2002, p.31) ao argumentar que o conceito de formação docente deve estar “relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida [...]”.

As proposições desses sujeitos estão relacionadas com a posição de Imbernón (2011, p. 50) quando ele destaca como um dos eixos importantes da formação permanente “a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade

do professor gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”. Freire (1996) considera que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”.

Segundo Nóvoa (2009, p.40) a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

A PF1 afirma que protagonismo docente está relacionado à capacidade do professor de ser sujeito ativo da sua prática a partir da capacidade de resolver situações problemas e de procurar sempre alternativas que fortaleçam a sua atuação na sala de aula, sem esperar por respostas prontas para os desafios vivenciados no desenvolvimento de sua função. Ela destaca que:

É o professor ele ser proativo. Ele sair da sua zona de conforto, ele se reciclar, ele procurar maneiras, alternativas, não ficar naquela mesmice de esperar uma formação com material pronto que ele possa usar e só, simplesmente, usar por usar porque está pronto, mas ele saber adequar, ele saber reinventar, ele saber é otimizar a ideia, ter um plano B sempre é ver que o processo de ensino-aprendizagem é um caminho de múltiplas escolhas [...] (PF2).

A PF3 considera que o protagonismo docente se refere à atuação mais ativa do professor que busca sempre aperfeiçoar o seu conhecimento e compartilhar saberes e experiências. Ela ressalta que *“é você ser um professor atuante na busca constante de aperfeiçoamento de aprendizagem [...] está buscando e compartilhando saberes”*.

Para a PF1 e a PF3 o protagonismo docente mantém uma relação direta com a atuação do professor como sujeito ativo no desenvolvimento da sua prática e no seu processo de formação. Elas consideram que o professor precisa ser proativo no sentido de buscar soluções para os problemas que surgem no contexto da sala de aula. Nesse sentido, Tardif (2014, p.230) argumenta que o professor não é aquele que apenas aplica os conhecimentos produzidos por outros sujeitos, mas “um sujeito que assume sua prática a

partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes da sua própria atividade e a partir da qual ele a estrutura e a orienta”.

De acordo com Imbernón (2009, p.53) a formação permanente dos professores que promove o desenvolvimento da capacidade de resolver situações-problemas requer “dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudanças”. Os professores de fato precisam se sentir sujeitos ativos não só na sua prática diária em sala de aula, mas também na formação continuada.

Freire (1996) argumenta que

[...] 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 nos guias de 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, 1996, p.18).

Segundo Freire, a formação docente deve partir da prática pedagógica do professor e a postura dos educadores no contexto dessa formação precisa ser ativa no sentido de dialogar com o formador para que, assim, possam construir novos conhecimentos que sirvam de base para aperfeiçoar o exercício de sua função. De acordo com Freire (1996, p.12) “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Para a PF2 o protagonismo docente é visto como prática inovadora desenvolvida a partir de novas metodologias e é comparado ao protagonismo estudantil. Ela considera que o protagonismo docente é *“[...] essa prática inovadora que a gente tem que abraçar, assim como existe o protagonismo estudantil tem o nosso também. Eu acho que a abertura que eu tenho que ter enquanto docente pra levar o novo através de novas metodologias pra sala de aula”*.

A PF2 relaciona o protagonismo docente à capacidade de inovar dos professores a partir de novas metodologias. Ela faz referência à abertura ao novo e compara o protagonismo docente ao protagonismo estudantil. Considerando que o protagonismo estudantil propõe uma participação mais ativa do aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem a partir de uma atuação mais autônoma mediada pelo professor, infere-se que a comparação estabelecida pela PF2 diz respeito à participação ativa do professor no seu processo de formação que deve ser mediado pelo estudo, pela pesquisa e reflexão sobre a prática para que possa desenvolver a sua criatividade e a partir disso propor inovações no contexto da sua prática.

Nóvoa (2009, p.35) ressalta que a formação de professores deve ocorrer “num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação”.

A respeito dos professores formadores, os entrevistados os percebem de forma positiva. Eles consideram que o fato do professor conhecer a realidade da sala de aula contribui para a aceitação e êxito das formações, mas ressaltam os desafios que estão presentes nessa atuação como a questão da limitação do tempo do professor para estudar e planejar essas formações, além da insegurança na condução dos momentos formativos e a falta de credibilidade apresentada por alguns professores no que se refere ao papel do professor como formador de seus pares.

De acordo com a PF1 O professor é considerado como uma referência como formador pelo fato de conhecer de perto o contexto da sala de aula, mas nem sempre está disponível para ser formador e uma das dificuldades é a questão do tempo. A PC1 afirma que

[...] são os professores que são conhecedores das dificuldades e anseios. Eles têm o conhecimento da realidade que a gente vive. [...] como limite eu vejo, muitas vezes, a disponibilidade do professor que nem todos tem essa disponibilidade para ser formador, e, muitas vezes, a questão do tempo também pra conciliar com as atividades da escola e as possibilidades que eu vejo é de engrandecimento profissional e pessoal [...] (PF1).

O professor como formador de seus pares incentiva uma maior participação dos seus pares na formação, mas eles reclamam da limitação do tempo disponível que possuem para participar como formadores. O CE2 afirma que

[...] quando é o próprio professor que está à frente das formações percebemos que os colegas eles tendem a participar mais, chama mais a atenção porque é o próprio colega que está ali na prática de sala de aula que está também ali desenvolvendo alguma temática [...] eles relatam muito a questão do tempo... que eles precisam de mais tempo pra planejar, mais tempo pra estudo e com a rotina que eles tem das turmas já que lecionam, eles acham que talvez não conseguiriam desenvolver com qualidade [...] (CE2).

A PF1 e o CE2 consideram relevante a atuação do professor como formador de seus pares e justificam essa relevância tendo em vista que o professor conhece o contexto da sala de aula e esse conhecimento aproxima os professores e desperta um interesse maior pela formação. Nóvoa (2009, p.37) insiste “na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”.

O Projeto Professor Aprendiz ganha destaque no momento que coloca o professor como formador de seus pares e diferencia-se de outros modelos de formação ao propor que a formação continuada seja planejada e conduzida pelos docentes enfatizando uma de suas principais premissas que é o protagonismo docente. A intenção é suscitar nos professores sua capacidade crítica de se posicionar como sujeito que é capaz de construir conhecimento a partir da troca de experiências com seus pares e da reflexão sobre a prática, mas é possível inferir a partir do posicionamento dos sujeitos desta pesquisa ao longo das entrevistas que, em alguns momentos formativo,s os docentes ainda concebem a formação continuada como um espaço privilegiado para aprimorar o saber-fazer a partir da técnica e, encarram os professores formadores como especialistas que devem fazer o repasse de conteúdos para serem aplicados na sala de aula.

De acordo com Shön (2000) a interação que ocorre a partir da prática docente possibilita a produção de conhecimento quando os professores são capazes de refletir e dialogar sobre o que vivenciam na referida prática. Para ele, o professor precisa refletir durante a ação e sobre a ação para que possa evoluir no seu desenvolvimento profissional. O referido autor ressalta que os professores não devem se contentar com uma formação que se baseia na aplicação de conhecimentos teóricos na forma de receitas, pois cada situação vivenciada é única e exige a reflexão em e sobre a ação, considerando os problemas identificados para, assim, propor as soluções mais adequadas.

Um dos desafios apresentados por esses sujeitos diz respeito à indisponibilidade de tempo de alguns professores para atuarem como formadores de seus pares. Esses professores argumentam que devido à carga horária de trabalho que desenvolvem na sala de aula não dispõem de tempo para estudar e planejar as formações e esse aspecto tem contribuído para acentuar dificuldade que a CREDE 15 enfrenta no momento de selecionar esses formadores. A chamada pública que é lançada por meio do Projeto Professor Aprendiz para a seleção de formadores determina que os professores bolsistas selecionados devem desenvolver as atividades de estudo, planejamento e formação em tempo distinto e complementar ao da sua lotação na escola, pois sua atuação como bolsista não dará direito à redução ou liberação das suas atividades docentes na escola. Infere-se que é necessário pensar na flexibilização da carga horária de trabalho dos docentes que atuam como formadores de seus pares e de acordo com os sujeitos participantes da pesquisa essa flexibilidade pode ocorrer na carga horária destinada ao planejamento e, também, na lotação do professor na sala de aula.

O exercício da profissão docente é permeado por uma série de dificuldades estruturais como, por exemplo, a valorização da carreira docente pelo poder público e pela sociedade de um modo geral, o excesso de trabalho que dificulta o investimento numa formação mais consistente que leve em consideração o contexto da sala de aula a partir da troca de experiências entre pares e da reflexão crítica sobre a prática, além dos problemas de infraestrutura básica que ainda existem na realidade da maioria das escolas.

É preciso ressignificar a formação inicial dos professores aproximando a universidade da escola por meio da problematização e da pesquisa a partir das práticas desenvolvidas na escola e fortalecer a formação continuada tendo o professor como a liderança maior nesse processo e, para isso, ele precisa dispor de conhecimento, tempo, motivação e condições materiais para conduzir esse processo, além disso, é preciso investir na infraestrutura necessária ao exercício da docência e tornar a carreira docente mais atrativa a partir de um plano de carreira bem estruturado que favoreça aos professores as condições de se dedicar com mais intensidade ao desenvolvimento de sua prática, tendo em vista que ele precisa superar a sobrecarga de trabalho e se dedicar ao estudo e à pesquisa para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à estruturação da carreira docente, é importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 206, a LDB no seu artigo 67 e o PNE na sua meta 18 asseguram a estruturação de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, mas na prática muitos governos, tanto estaduais quanto municipais, ignoram essa recomendação legal que é uma das prerrogativas para que se tenha uma educação de qualidade pautada numa formação profissional mais adequada, além do pertencimento à carreira docente.

Imbernón (2011, p.92) identifica o formador dos professores como um assessor da formação permanente e ressalta que a “figura do especialista externo à escola deu lugar a um conceito de assessoria em que predominam profissionais provenientes do contexto escolar”. Ele ressalta que “a comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análise de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões [...] são temas-chave dessa assessoria”. (Imbernón, 2011, p.97).

Pimenta (1997, p.12) destaca que “[...] é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua [...]”. Essa consideração da autora dialoga com a necessidade de flexibilizar a carga horária dos professores formadores, considerando a escola como

lócus privilegiado de formação, faz-se necessário abrir espaço para que essa formação esteja alinhada ao planejamento e à atividade docente desenvolvida pelos professores.

A atuação do professor como formador de seus pares é considerada como um desafio pelo fato de muitos professores não estarem dispostos a compartilhar saberes e trocar experiências com os seus pares. A CE1 considera que

[...] é um grande desafio porque não é fácil, professor formar professor [...] é, realmente, não é fácil, mas é uma oportunidade que cada um de nós encontra, no sentido também do nosso crescimento profissional, a gente também poder estar compartilhando saberes e aprendendo também com os colegas de trabalho [...] É necessário que os professores abram mais a mente nesse sentido de que o conhecimento ele precisa ser partilhado e se ele tem o perfil que ele precisa também se colocar também como um protagonista [...] (CE1).

Os professores são importantes como formadores de seus pares porque conhecem a realidade vivenciada na sala de aula, mas alguns professores mais experientes não valorizam o trabalho do professor formador. A PC2 argumenta que

É muito importante termos nossos pares como formadores, pois estes conhecem a realidade, dificuldades da sala de aula, da quantidade de alunos, do tempo de planejamento [...] A maior dificuldade que observo é que alguns professores que têm uma maior experiência eles menosprezam as ideias da formadora. (PC2).

Nas considerações apresentadas pela CE1 e PC2 percebe-se a valorização do papel do professor como formador de seus pares, mas há o indicativo de uma visão individualista apresentada por alguns professores com a relação à formação continuada. De acordo com a CE1 e a PC2 alguns professores apresentam certa resistência com a relação à formação entre pares e parecem não valorizar a troca de experiências e nem o trabalho do professor como formador de seus pares.

Ao se referir à repercussão do individualismo na formação docente Imbernón (2009, p.63-64) argumenta que

Nessa formação institucional colaborativa, deve ser evitado um dos grandes malefícios da docência: o isolamento, o funcionamento celularista ou “celularismo escolar” em que os membros da comunidade educativa assumem condutas e hábitos de trabalho nos quais primam o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada e mal entendida, a privacidade. A cultura do isolamento na profissão educativa faz com que o compromisso se separe da satisfação no trabalho, beneficiando os que se comprometem pouco e criando condições para que não haja solidariedade nas instituições educativas, estabelecendo-se lutas internas e padrões de trabalho, muitas vezes, egoístas e competitivos, os quais favorecem uma atomização educativa com pensamento e trabalho isolados, compartimentando e sempre fazendo as coisas “cada um a seu modo”( IMBERNÓN, 2009, p.63-64).

O autor propõe uma reflexão importante sobre a necessidade de romper com o individualismo presente no exercício da docência a partir de uma formação colaborativa na qual os docentes podem compartilhar suas experiências levando em consideração que “o compartilhar de dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional.”(Imbernón, 2009, p.64). Ele, também, destaca que o isolamento provoca o desencanto e a desilusão pelo que se faz, fortalecendo a concepção de educação fundamentada numa sociedade egoísta, não solidária e competitiva.

Nesse sentido, ficou evidenciado nas considerações desses sujeitos que é necessário despertar em alguns professores cursistas o interesse e a valorização da formação continuada centrada na prática desenvolvida por eles, tendo em vista, que os saberes pedagógicos são produzidos a partir da mobilização dos conhecimentos teóricos mediados pela investigação da prática para transformar o saber-fazer num processo constante de aprendizagem e construção da identidade docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Professor Aprendiz contempla um modelo de formação que está ancorado no protagonismo docente dos professores, na sua capacidade de produzir conhecimento a partir de prática desenvolvida na sala de aula e na sua autonomia para refletir sobre o seu fazer pedagógico de maneira individual e coletiva e, a partir dessa análise reflexiva, promover mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, mas foi possível perceber através da análise dos dados coletados nas entrevistas que ainda persistem algumas fragilidades no sentido de fazer com que as formações tenham uma participação mais intensa e colaborativa por parte dos professores cursistas e que seja fortalecida a vivência da reflexão crítica sobre a prática, além da superação da concepção de que a formação deve estar centrada num modelo teórico-metodológico para ser reproduzido na sala de aula.

A formação continuada de professores é, sem dúvida, um dos requisitos básicos para a valorização e qualificação do trabalho docente, principalmente, quando é realizada a partir do contexto escolar e leva em consideração as experiências adquiridas pelo professor no exercício da sua profissão e gera o debate e a reflexão a partir dos saberes construídos e utilizados na prática pedagógica. Imbernón (2011, p.111) ressalta que “devemos considerar que a formação sempre deve ser desequilíbrio, desaprendizagem, mudança de concepções e de práticas educativas, as quais permitam resolver situações problemáticas”.

Nesse contexto, considera-se que esta pesquisa pode se constituir como um importante estudo de como a formação continuada pode ser percebida a partir do protagonismo docente e da prática pedagógica efetivada nas escolas para embasar a reflexão crítica e a colaboração entre os professores e estruturar um modelo de formação com ênfase na prática como atividade formadora e transformadora do contexto escolar, repercutindo na profissionalização dos docentes. Acredita-se que outros estudos possam ser realizados para enriquecer o que foi proposto nesta pesquisa e que não foi possível apreender nesse estudo.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CEARÁ. Lei Nº 14.190, de 30 de julho de 2008. Cria o Programa Aprender pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. Diário Oficial do Estado. Fortaleza, CE. 31 jul. 2008. Série 2. Ano XI. Nº 144. Caderno 1. p. 12. 2008.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Professor Aprendiz: o protagonismo docente na rede estadual de ensino médio**. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui., São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, A. Bernardete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, A. Bernadete *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al, **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFJScar, 2002.

NÓVOA, Antônio (1992). **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, Antônio. **Profissão: professor.** Porto: Porto Editora. 1995.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação num Tempo de metamorfose da escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 01/05/2020.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor.** São Paulo: Nuances- Vol. III- Setembro de 1997.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. **A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas:** propagando um ensino desigual para todos. Capítulo 2, p. 37-50, In ROTHEN, João Carlos e SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos;** trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.