

---

## PROTAGONISMO DOCENTE: POSSIBILIDADES A PARTIR DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

TEACHER PROTAGONISM: POSSIBILITIES FROM A CONTINUING TRAINING COURSE

Lucilene Aparecida e Lima do Nascimento<sup>1</sup>  
Rodrigo dos Santos Almeida<sup>2</sup>  
Grazielle Rodrigues Pereira<sup>3</sup>  
Giselle Rôças<sup>4</sup>

### Resumo

Este trabalho traz ao diálogo algumas das muitas marcas seladas na elaboração de um curso de formação continuada, na modalidade de extensão, denominado “Formação Docente na Contemporaneidade”. O curso foi elaborado na perspectiva de anunciar as possibilidades de protagonismo docente. As tratativas aqui descritas emergem das tentativas bem sucedidas de investigar o processo autônomo do professor na condução da sua própria formação. Tomando por exemplo os cursos MOOC (*Massive Online Open Course*) e o contexto da pandemia que privilegiou o ensino mediado por tecnologia, o estudo objetivou responder como um curso de formação continuada possibilita/permite que o professor seja protagonista da sua própria formação, desenvolvendo sua autonomia e identidade docente. Considerando os contornos delineados para esta investigação, tomamos como aporte teórico Schön, Nóvoa e Imbernón, entre outros. O texto foi tecido apresentando as concepções de formação continuada e protagonismo docente, os caminhos metodológicos para prototipagem (1ª aplicação), para a 2ª aplicação, avaliação e validação do curso. A investigação descreve os resultados e realiza a análise dos dados que corroboram que é possível um curso de formação continuada possibilitar o protagonismo docente, desenvolvendo autonomia e (re)construção da identidade do professor.

**Palavras chave:** MOOC, Formação Continuada, Protagonismo Docente, Ensino mediado por tecnologia.

---

<sup>1</sup> Doutora em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (IFRJ).

<sup>2</sup> Mestre em Ciência e Tecnologias Nucleares pelo Instituto de Engenharia Nuclear (IEN/CNEN). Professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ - Campus Rio de Janeiro).

<sup>3</sup> Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Neuroeducação (Campus Mesquita/IFRJ), em Educação e Divulgação Científica (Campus Mesquita/IFRJ) e em Ensino de Ciências (Campus Nilópolis/IFRJ).

<sup>4</sup> Doutora em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Titular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, atuando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências.

## **Abstract**

This work invites to dialogue some of the many sealed marks in the elaboration of a continued training, in an extension modality, denominated “ Teaching Training in Contemporary times.” The course was designed to announce the possibilities of teaching protagonism. The first ones described here emerge from successful attempts of investigating the teacher’s autonomous process when conducting their own training. Taking MOOC (Massive Online Open Course) courses and the pandemic context (which made learning mediated by technology an obligation) as examples, this study had as an objective answer how a continued training course would allow a teacher to be the main character in their own training, autonomy and teaching identity. Considering the outlines designed to such investigation, we had as theoretical background writings from Schon, Novoa and Imbernon, amongst others. The text was written presenting the continued formation and teaching protagonism concepts, the methodological ways to prototyping (1st application), second application, evaluation and a validation of the course. The investigation describes the results and analyses de data that confirm it is possible to have a continued training course which enables teaching protagonism, developing autonomy and (re)building the identity of the teacher.

**Keywords:** MOOC, Continuing Education, Teaching Protagonism, Learning mediated by technology.

## **Introdução**

Ao mergulharmos nos temas inerentes à formação continuada, começamos a refletir sobre as possibilidades de protagonismo do professor na caminhada percorrida ao longo da sua própria formação continuada, surgindo a idealização de um curso de extensão, inicialmente pensado como um projeto piloto.

Estruturado com uma seção inicial centrada em trazer uma breve análise conceitual sobre protagonismo, seguida da formação continuada, o artigo em tela relata e analisa a experiência da proposição de um curso de formação continuada para professores<sup>5</sup> intitulado: “Formação Docente na Contemporaneidade”. Posteriormente, o texto apresenta o curso, sua gênese, prototipagem, aplicações, avaliações e validações. Os resultados coletados foram analisados à luz do referencial teórico que aborda a temática protagonismo e autonomia docente, conforme apresentado em seções posteriores, com o objetivo de responder como um curso de formação continuada possibilita/permite que o professor seja protagonista da sua própria formação, desenvolvendo sua autonomia e identidade docente.

---

<sup>5</sup> O curso de extensão “Formação Docente na Contemporaneidade” é o produto educacional (PE) fruto da tese de doutorado da primeira autora.

A metodologia específica para elaboração e análise do curso, que se configura em processo e produto educacional (PE) desenvolvidos ao longo de uma Tese de doutoramento, inspira-se no método científico-tecnológico (MC-T), preconizado por Nascimento-e-Silva (2019). É uma abordagem que combina o método científico com o processo de desenvolvimento de produtos, ao abordar tanto a criação da tecnologia (a arquitetura mental) quanto sua transformação em um artefato físico. Seguindo as etapas do MC-T, que incluem prototipagem, testes do protótipo, ajustes no protótipo e entrega final do produto, foram realizadas algumas adaptações na primeira fase, a prototipagem, após a primeira aplicação do curso. Cabe ressaltar que no cenário de efetivação do curso o desenho metodológico possibilitou a utilização da Análise de Livre Interpretação (ALI), que preconiza em seus princípios o olhar do pesquisador como sendo fundamental para interpretar os procedimentos plurais que teceram o caminhar da pesquisa (ANJOS, RÔÇAS, PEREIRA; 2019).

Embora o objetivo desse texto seja apresentar o curso de formação continuada docente, não podemos nos furtar, no âmbito desta pesquisa, de esclarecer o que não acreditamos ser protagonismo docente. A pertinência desta explicação diz respeito ao perfil polissêmico da palavra e o uso indevido do termo, pela prática do neoliberalismo escolar brasileiro. Por este motivo, o verbete “protagonismo” prescinde de detalhamento neste trabalho.

### **Protagonismo docente e formação continuada**

No decorrer da pesquisa, observamos que o tema, de alguma forma, traz um certo desconforto, como se não fosse socialmente correto, unir a palavra protagonismo à docência. Tal situação deve-se a polissemia do vocábulo protagonista, frequentemente associado ao campo das artes, como o teatro e a literatura. No âmbito das artes, o protagonismo é exercido por atores, os quais podem estar envolvidos na produção artística, ou somente na representação de um papel dado ao artista. Nestes contextos, os protagonistas são personagens com papéis preponderantes, mais importantes que os demais. Ser protagonista é uma condição definida em detrimento dos outros personagens, sendo o possível motivo do desconforto gerado pela utilização do termo ao relegar a outros sujeitos do espaço escolar o papel de coadjuvantes e/ou figurantes.

Esclarecemos que o protagonismo docente abordado no estudo, está inserido ao processo de formação continuada do professor, sustentado pelo aporte teórico apresentado por Campos (2005, 2007), Nóvoa (2002) e Imbernón (2010). Alguns estudiosos associam o sentido do professor protagonista a outras expressões, como atorialidade, autoria e autonomia docente (quadro 1).

**Quadro 1: Concepções e Características do Protagonismo Docente”**

Concepção	Características	Autor(es)
Atorialidade	Professor-ator que assume o protagonismo da pilotagem da sua ação pedagógica, com participação ativa na sua própria formação.	Bronckart (2008)
Atorialidade	Ator do próprio agir.	Almeida (2015)
Atorialidade	O protagonismo docente é para conferir ao professor o lugar central das discussões pedagógicas.	Campos (2005, 2007)
Autoria	Identificação de habilidades no fazer pedagógico, relacionando o termo à autonomia do professor e à qualidade da produção textual docente, como forma de protagonismo no planejamento e desenvolvimento da sua aula.	Maia, et al (2020)
Autonomia	1. Cunha a autonomia docente, caracterizada por ele, como o compromisso que o professor assume com as diversas dimensões do seu desenvolvimento profissional. 2. Associa à autonomia da atuação docente, preconizando que o binômio autonomia-protagonismo são manifestos pela consciência do comprometimento da função política, pedagógica e social da profissão.	1. Contreras (2000) 2. Nascimento (2021)
Professor protagonista	1. Espera que os docentes se assumam como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional. 2. Defende que os professores necessitam ser protagonistas ativos nas diversas fases do processo da formação contínua: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação.	1. Imbernón (2011) 2. Nóvoa (2002)
Protagonismo docente	1. Afirma que a singularidade do estilo profissional e a atorialidade são evidências do protagonismo docente. 2. Esclarecem que o professor protagonista não é aquele que está no centro do palco, mas o que se posiciona como líder do processo pedagógico.	1. Silva (2021) 2. Dann e Vasconcellos (2018)

Fonte: Elaboração dos autores

Neste trabalho, assumimos os conceitos de atorialidade, autoria e protagonismo como concepções similares, no que diz respeito ao professor apropriar-se do compromisso como ator, autor e protagonista da sua própria formação continuada, de forma a (re)construir e (re)formar sua própria identidade docente. Este ator-autor-protagonista-professor está presente em contextos de ação que (trans)formam continuamente o (re)fazer, (re)formular e reger das suas práticas. Por isso, o protagonismo docente, conforme esse estudo, se traduz na decisão do

professor de ir além do que lhe é imposto, apesar do prescrito e normatizado para a profissão (NASCIMENTO; RÔÇAS, 2023).

No contexto ao que estamos circunscritos cabe afirmar que ao defendermos o protagonismo docente não comungamos da perspectiva do professor-protagonista-da-ação, no sentido de ser o executor da ação determinada pela escola-empresa, que tem como função primeira, fornecer capital-humano para o mercado capital. Também não entendemos a atorialidade do professor como o professor-ator que só cumpre um papel outorgado pelo controle permanente estatal e a escola apenas está à serviço da economia nacional. Assim, ainda que estejamos submetidos a esta retórica da lógica mercadológica que vivenciamos no ambiente escolar, negamo-nos, veementemente, a remediar as falhas do Estado, impondo ao professor uma responsabilidade solitária sobre sua própria formação continuada. Nossa proposta aqui é provocar o enfraquecimento do poder do capital sobre a escola ao valorizar as possibilidades do professor de protagonizar seu próprio capital cultural ao escolher e elaborar seu percurso formativo.

A formação continuada é objeto de estudo de autores diversos, dentre os quais, embasados em Schön, Nóvoa, Imbernón e Tardif, pautamos a elaboração do projeto pedagógico do curso em tela, assumindo a formação docente como um processo reflexivo e de aprendizagem contínua. Observamos que o termo “formação continuada” representa concepções diversas, assumindo por vezes nomenclaturas distintas conforme apresentado no quadro 2.

**Quadro 2:** Concepções e Características da Formação Continuada

Concepções	Características	Autor(es)
Saberes docentes	Entende a formação continuada como saberes da formação profissional e os saberes experienciais.	Tardif (2014)
Formação Docente	Assume dois modelos de formação profissional, a racionalidade técnica e a prática, sendo que a primeira preza pela formação positivista e a segunda considera os professores como profissionais reflexivos.	Schön (2000)
Formação contínua / permanente	Conceitua a formação em serviço como permanente. Neste sentido, a autora parece deixar a responsabilidade pelo autoaprimoramento a cargo do próprio professor, como um sujeito integrado e em desenvolvimento contínuo e permanente.	Placco (2010)
Formação em serviço	O lócus define a formação, no caso do professor, a escola. Considera o ambiente do trabalho como espaço formativo.	Canário (1999)

Formação Contínua	Alicerçada na experiência profissional, entendida como um processo permanente, concebida na lógica do desenvolvimento profissional docente e organizacional das escolas, formação de professores construída dentro da profissão. Tece críticas sobre a formação docente unicamente em serviço, no chão da escola. Sustenta que o desenvolvimento profissional docente deve ser marcado por um esforço de permanente atualização.	Nóvoa (2009a, 2009b e 2017)
Formação Continuada Docente	Entende de forma cronológica em três metáforas: do produto (professor se aperfeiçoava por receitas prontas); do processo (professor se atualizava por seminários e oficinas) e da construção (formação privilegiando projetos de informação – presenciais ou virtuais).	Imbernón (2010)
Formação continuada em serviço	Crítico à nomenclatura formação continuada, dizendo esta ser uma designação genérica. Apresenta argumentos de que a nomenclatura consagra a ideia de uma educação vinculada ao cumprimento de uma tarefa infinita. Propõe a formação continuada em serviço.	Salles (2004)

Fonte: Elaboração dos autores

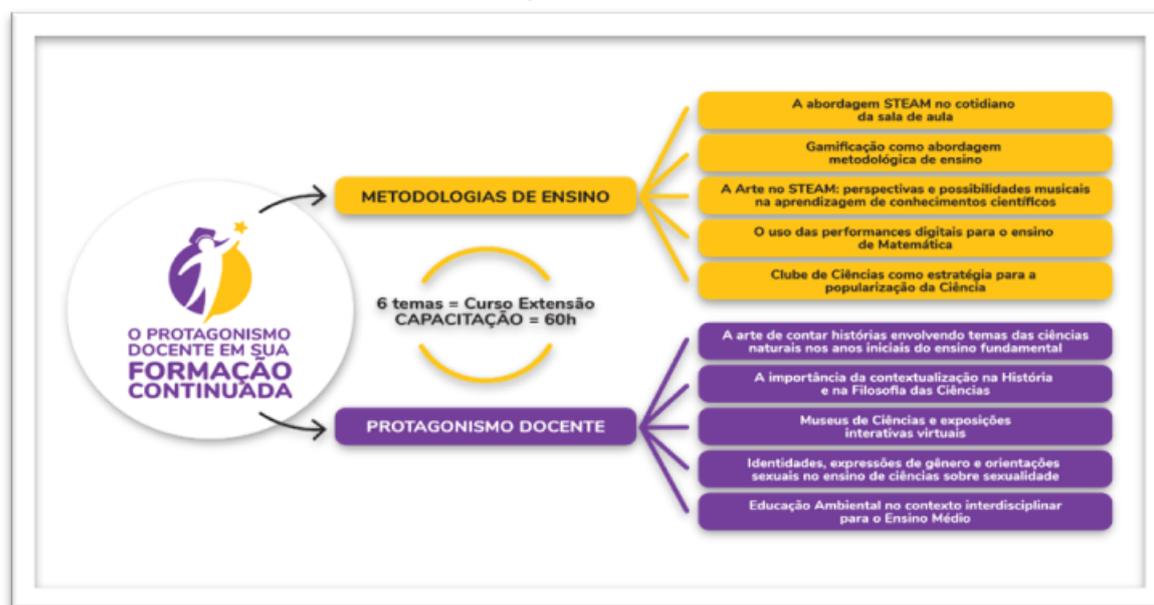
A formação continuada pode se dar em nível de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) ou como curso de extensão ou atualização, a depender da carga horária e aprofundamento da temática conforme preconiza a Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada) – Artigo 9º da Resolução CNE-CP nº 01/2020. Esclarecemos que este trabalho invoca o conceito de formação continuada institucionalizada (ou escolarizada), privilegiando a concepção do professor reflexivo que exerce reflexão crítica e ação aliada à própria prática.

### **Em cena o curso Formação Docente na Contemporaneidade**

O projeto pedagógico do curso “Formação Docente na Contemporaneidade” foi elaborado durante a Pandemia da COVID-19, sendo proposto como um curso de formação continuada modular e mediado por tecnologias digitais. Estas duas escolhas iniciais são frutos da análise do perfil do público-alvo e da urgência sanitária imposta mundialmente. O escopo do curso, os objetivos e a estrutura da matriz proposta foram projetados com ênfase na autonomia do professor para escolher seu próprio percurso formativo, com potencial culminância do protagonismo do professor. O protótipo do curso foi aprovado no Edital Integrado do IFRJ nº 04/2021, e pretendia ofertar aos professores da rede pública de ensino a possibilidade de serem protagonistas de sua formação continuada, disponibilizando um cardápio pedagógico de itinerários temáticos diversos.

Inicialmente, a ideia centrou-se em elaborar um curso inspirado no modelo *Massive Online Open Course (MOOC)*. Cabe mencionar algumas características desta modalidade de qualificação, pois os cursos MOOC são considerados massivos e se caracterizam pela oferta a um número expressivo de estudantes, são on-line e abertos ao público. No caso deste trabalho, o foco sobre o modelo MOOC foi, especificamente, em relação a sua característica de formato modular e sobre ser o perfil do aluno cursista com ênfase na autonomia, conforme destacam Silva e Marques (2015). O curso foi inicialmente direcionado a professores da rede pública, como um curso de extensão que oferecia um cardápio pedagógico de módulos de dez horas, com itinerários pedagógicos construídos pelo próprio cursista e que, reunidos em sessenta horas, teriam equivalência a certificação de extensão universitária, conforme ilustrado na figura 1.

**Figura 1:** Organização dos módulos a partir dos eixos formativos: Metodologias de Ensino e Protagonismo Docente



Fonte: Elaboração dos autores com tratamento gráfico de A. Companhia<sup>6</sup>.

Seguindo a metodologia adotada para o desenvolvimento deste PE, o protótipo foi elaborado com o intuito de identificar os elos (apresentando amplitudes, dificuldades e intensidades) construídos e utilizados na prática do desenvolvimento do curso, com a finalidade de enriquecer e ajustar as demandas que viessem à tona.

<sup>6</sup> A. Companhia é um escritório de *design* gráfico com atuação em *branding*, conteúdo, editorial, embalagem, fotografia, mídia impressa e digital, sinalização, vídeo e *webdesign*, [www.acompanhia.com.br](http://www.acompanhia.com.br)

Este protótipo inicial apresentou em sua configuração dez itinerários formativos diversos na área de ensino (cardápio pedagógico de dez cursos modulares de dez horas), com opções de temas de estudo a serem escolhidos pelo próprio professor cursista, privilegiando a flexibilidade, de forma que este também fosse protagonista da sua formação continuada, o construtor de seu capital cultural profissional, de forma que o trabalho avaliativo final de cada módulo fosse um plano de aula versando sobre o tema do módulo cursado.

De acordo com Nascimento-e-Silva (2019), o protótipo é a versão mais próxima possível do produto final e é representado graficamente por meio da Estrutura Analítica do Produto (EAP), que destaca os componentes principais. Para configurar esse protótipo no projeto, dez alunos voluntários do Mestrado Profissional (MP) e Doutorado Profissional (DP) atuaram como tutores, apresentando suas próprias pesquisas em dez módulos, que se dividiram em dois grandes eixos: Metodologias de Ensino e Protagonismo Docente. A meta era que professores da rede pública da Educação Básica pudessem se atualizar acerca dos temas propostos nestes eixos. A certificação aos concluintes seria em curso de extensão universitária, de acordo com os módulos escolhidos e cursados. Como objetivos específicos, o projeto pretendeu:

- 1) propor a elaboração de um produto educacional a partir de um programa piloto de atualização docente, a ser ministrado por alunos de curso em um Programa de Pós-Graduação (PPG) de uma Instituição de Ensino Superior (IES - mestrandos e doutorandos), em formato de itinerários formativos em cardápio pedagógico (com dez módulos de dez horas), que cursados em carga horária de trinta a oitenta horas (equivalente a três até oito módulos), corresponderiam a um curso de extensão;
- 2) proporcionar, por meio do processo educacional (o curso de extensão), de forma organizada e sistemática, ações pedagógicas de caráter teórico e prático, em módulos escolhidos pelo próprio cursista, capazes de atender às expectativas do professor que sente necessidade de protagonizar sua própria formação;
- 3) identificar as conexões e encadeamentos elaborados e utilizados na prática do desenvolvimento da pesquisa dos envolvidos neste estudo, no intuito de enriquecer e ajustar as demandas que surgissem;
- 4) investigar como um curso de formação continuada – na modalidade de extensão universitária - impacta e contribui (ou não) no protagonismo dos

alunos cursistas;

- 5) ampliar as ações de inserção social da instituição superior parceira, pautadas no tripé ensino-pesquisa-extensão.

Silva, *et al.* (2019) destacam que a criação de um produto educacional deve, obrigatoriamente, atender a uma necessidade que surge no ambiente da instituição. No caso dos tutores, durante o período de distanciamento social devido à pandemia, havia também a expectativa de oferecer a eles a oportunidade de aplicar e validar os produtos de suas pesquisas, etapa obrigatória de um curso de doutorado profissional e desejada para o mestrado profissional. Cada módulo teve uma duração de dez horas, com oito horas reservadas para reuniões síncronas conforme a agenda publicada no edital, e duas horas para atividades assíncronas, incluindo leituras complementares e avaliações. O projeto foi apresentado e oferecido para os docentes do sistema educacional municipal de uma prefeitura do Estado do Rio de Janeiro, na pessoa da secretária de educação daquele município, que assinou carta de parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

O cadastro para certificação pelo IFRJ era condicionado a apresentação de um cronograma dos encontros (Quadro 3), com a primeira aplicação deste protótipo iniciando em 01 de abril de 2022 e concluída em 30 de julho do mesmo ano.

**Quadro 3:** Cronograma e ementário do protótipo do curso de formação continuada, no qual cada módulo possui 10h, sendo 8h síncronas e duas horas assíncronas.

Módulo	Dia dos encontros	EMENTA
MÓDULO 1: A abordagem STEAM no cotidiano da sala de aula	06, 13, 20, 27 - Abril 10h às 12h	O que é a abordagem STEAM? Como surgiu? Como desenvolver atividades com a abordagem STEAM? É possível usar a Arte para ensinar Ciências, Engenharia, Tecnologia e Matemática? Um exemplo de atividade, um jogo com abordagem STEAM.
MÓDULO 2: A arte de contar histórias envolvendo temas das Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental	06, 13, 20, 27 - Abril 14h às 16h	Arte de contar histórias e o Ensino de Ciências nos anos iniciais. Contação e mediação de histórias com temas de Ciências. Técnicas de contação de histórias para a formação do professor. Abordagens pedagógicas para as práticas escolares da contação de histórias.
MÓDULO 3: A importância da contextualização da História e da Filosofia das Ciências	04, 11, 18, 25 - Maio 9h às 11h	Conceitos de: interdisciplinaridade; contextualização; natureza das Ciências; historiografia; o que são a História e a Filosofia das Ciências, possibilidades de uso em sala de aula.
MÓDULO 4: Gamificação como abordagem metodológica de ensino	10, 12, 17, 19 - Maio 14h às 16h	Metodologias ativas de ensino. Gamificação. Desenvolvimento de propostas gamificadas por meio da tabela estrutural de desenvolvimento das estratégias de gamificação - TEDEG. Exemplos práticos: estratégias de gamificação.
MÓDULO 5: Museus de Ciências e exposições	01, 08, 15 e 22 - Junho	O que é museu de Ciências? Espaço Ciência InterAtiva (ECI) do IFRJ/Campus Mesquita e

interativas virtuais	9h às 11h	exposições interativas; Escola e o ECI; Visitas virtuais, museus e centros de Ciência; docentes e a exposição permanente interativa NeuroSensações.
MÓDULO 6: A Arte no STEAM: perspectivas e possibilidades musicais na aprendizagem de conhecimentos científicos	02, 03, 09 e 10 - Junho 14h às 16h	Um breve histórico da educação STEAM. Arte como potencial de criatividade no STEAM. A música como ferramenta no processo de aprendizagem de conhecimentos científicos. Possibilidades e sugestões da prática STEAM em sala de aula.
MÓDULO 7: Identidades, expressões de gênero e orientações sexuais no Ensino de Ciências sobre sexualidade	06, 13, 20 e 27 - Junho 9h às 11h	Introdução geral ao estudo da sexualidade e suas interfaces com identidades, expressões de gênero e orientações sexuais, estabelecendo as bases de uma visão da sexualidade como construção histórica e social.
MÓDULO 8: O uso das performances digitais para o ensino de Matemática	07, 14, 21 e 28 - Junho 10h às 12h	Ensino e Arte. Ensino e Tecnologias Digitais. Performances Digitais: articulação das Artes e Tecnologias Digitais no Ensino. Propostas práticas de construção e uso de Performances Digitais no Ensino.
MÓDULO 9: Clube de Ciências como estratégia para a popularização da Ciência	01, 08, 15, 22 - Julho 14h às 16h	Ensino de Ciências por investigação. Problematização no ensino de Ciências. Clube de Ciências: condições para a implementação e o desenvolvimento de atividades. Percepções de professores e estudantes clubistas.
MÓDULO 10: Educação Ambiental no contexto interdisciplinar para o Ensino Médio	02, 09, 16, 23 - Julho 9h às 11h	Currículo e trabalho para a Educação Ambiental em contexto formal e não formal da formação, Abordagens e demandas socioambientais para o ensino médio, CTS, mediação e memória profissional, Seminário de produção educacional.
100 horas		

Fonte: Elaboração dos autores

O edital público de seleção 01/2022 foi, inicialmente, direcionado para os professores de um município. Entretanto, a secretaria de educação daquele município não o divulgou amplamente, nem cumpriu com o acordo de liberação da carga horária docente para realização curso, sendo necessária a autorização de um edital complementar ampliando o perfil do público-alvo.

No ato da inscrição no processo seletivo, o candidato definia seu percurso formativo, conforme seu interesse, disponibilidade e propósitos, ciente de que a carga horária totalizada dos módulos concedia duas possibilidades de certificação: i. curso de extensão – modalidade atualização – para carga horária de 30 a 40 horas, ou seja, 3 a 4 módulos cursados com aprovação; ii. curso de extensão – modalidade capacitação – para carga horária de 50 a 80 horas, emitidos para cursistas de 5 a 8 módulos, com aprovação.

Em relação à organização pedagógica dos módulos, solicitamos a cada tutor que apresentasse, além da ementa, o plano de atividades do módulo. As informações relacionadas ao conteúdo programático constantes no plano de atividades de cada módulo foram reunidas e transformadas em uma ficha catalográfica. Posteriormente,

foram inseridas na composição do que hoje denominamos de Livro Digital, sendo um artefato do produto educacional, disponível para acesso no portal da <sup>7</sup>eduCAPES.

### ***Etapas percorridas: Avaliação, Validação em 1ª instância, 1ª e 2ª Aplicações***

Tendo como norte as etapas propostas pelo MC-T, a aplicação do protótipo foi iniciada nos módulos 1 e 2, na mesma data, em turnos diferenciados. Nesta etapa metodológica identificamos que haveria a necessidade de adequar o processo, evoluindo para a etapa seguinte de ajustes no protótipo, face a baixa participação nos dois primeiros (apenas 12% dos inscritos em cada módulo). Não houve a participação de inscritos nos módulos 3 e 4.

A ausência dos cursistas precisava ser investigada, sendo desenvolvido um instrumento de diagnóstico inicial do curso, de resposta voluntária, com envio do *google forms* aos cursistas pelo aplicativo de troca de mensagens *whatsapp*, meio de comunicação definido para contatar os cursistas. Cerca de 60% dos inscritos responderam o questionário, sendo identificada a necessidade de adaptações. Observamos que 70% não estavam satisfeitos com o horário dos módulos, embora os dias e horários constassem no edital. Constatamos que 45% tinham problemas em conciliar o horário de trabalho e os encontros síncronos dos módulos, enquanto 25% reclamaram da dificuldade de acesso (o *Google Classroom*); 10% alegaram falta de tempo para frequentar os módulos, sem indicar o porquê e 5% justificaram ser por motivos de saúde. Entretanto, percebemos nas narrativas dos cursistas, acerca de si mesmos e de seus contextos de vida e trabalho, que ainda havia um caminho produtivo para o curso e, conseqüentemente, para a pesquisa.

Estes dados foram essenciais para os ajustes no curso, pois os cursistas apontaram reiteradamente dificuldades na conciliação entre o horário síncrono do curso e as demandas pessoais (e de trabalho). Subjacente ao conceito de identidade docente, identificamos que este não está reduzido à proatividade pessoal do professor, visto que tais identidades precisam ser negociadas, em meio a um conjunto

---

<sup>7</sup> O eduCAPES é um portal de objetos educacionais para uso de alunos e professores da Educação Básica, do ensino superior e da pós-graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos. Engloba em seu acervo milhares de objetos de aprendizagem, incluindo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens e quaisquer outros materiais de pesquisa e ensino que estejam licenciados de maneira aberta, publicados com autorização expressa do autor ou ainda que estejam sob domínio público. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/725200>

de variáveis, como a história pessoal e familiar, as condições de trabalho e os contextos laborais concretos de cada professor, como constatado nos estudos de Garcia, Hypolito e Vieira (2005).

A recorrência de dados indicando dificuldades na conciliação do tempo disponibilizado para o trabalho e o curso nos chamou atenção. No entanto, os dados coletados se mostraram insuficientes para que analisássemos as formas de controle sobre o trabalho docente, pretendidas pelas políticas de padronização governamental. Contudo, registramos aqui que as práticas de denúncias coletivas desencadeadas e demonstradas por docentes no espaço deste estudo, são motivos de análise argumentativa sobre suas implicações para o protagonismo docente.

Em virtude das respostas coletadas, a coordenação do curso definiu nova dinâmica para os módulos que ainda seriam ministrados, em conjunto com os tutores. Foram realizadas alterações na forma como o cursista assistiria o curso, sendo concedido um tempo para que os tutores pudessem fazer os ajustes necessários em cada um dos módulos ainda não trabalhados. O curso passou a ser assíncrono e todo o material produzido e ajustado pelos tutores foi disponibilizado (via *whatsapp*) por links ancorados em drive específico, dispensando o uso do *Google Classroom*. As avaliações foram enviadas por e-mail e encaminhadas aos tutores para correção e emissão de parecer avaliativo. Os resultados coletados e suas análises serão apresentados em seção específica, mais adiante.

Tomando por base as afirmações conceituais de Cook e Hatala (2016, p.2) entendemos a avaliação e a validação de um produto educacional “[...] como um processo de coleta de evidências para avaliar a adequação das interpretações, uso e decisões, com base nos resultados da avaliação”. A avaliação e validação do curso “Formação Docente na Contemporaneidade” ocorreu, parcialmente, quando ainda estava em formato de projeto do protótipo. A avaliação inicial foi realizada pelos pareceristas da equipe responsável pelo processo seletivo, conforme proposto no Edital Integrado do IFRJ Nº 04/2021, e depois por outro grupo que avaliou o relatório técnico científico.

A validação em 1ª instância foi realizada pelos tutores do curso, considerando que eles possuíam *expertise* para esta ação. Os dez tutores, todos alunos do PPG em Ensino de Ciências, sendo seis doutorandos e quatro mestrandos, atuaram como juízes técnicos nesta etapa, respondendo um instrumento baseado na escala *Likert* sobre os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional (KAPLÚN, 2002; 2003) do

curso ofertado. Esta interpretação corrobora o entendimento de que a validação é um processo e não um ponto final, significando que a avaliação realizada validou o protótipo para aplicação (COOK e HATALA, 2016).

Os juízes consideraram a proposta dos módulos do curso versarem sobre pesquisas acadêmicas em andamento, excelente (50%) ou muito boa (50%). Afirmaram, em grande maioria, ser muito boa a estrutura, a abordagem e a organização pedagógica e comunicacional do curso.

Perguntamos aos juízes, se como tutores, poderiam ao longo do curso de “Formação Docente na Contemporaneidade”, atuar como protagonistas no processo pessoal da sua própria formação continuada, considerando que eram mestrandos e doutorandos. Seis tutores se sentiram protagonistas, reforçando a novidade do formato, como uma oportunidade de imprimir em um curso suas próprias características pedagógicas, a liberdade de pensar o módulo a partir das próprias leituras e experiências, formar, capacitar, aprender e ensinar. Dois disseram que o sentimento de protagonismo foi parcial, justificando o fato por ter usufruído de liberdade para a seleção de material e para o planejamento das aulas, mas não do tempo do curso. O outro respondeu se sentir em parte protagonista, justificando que por não conhecer os cursistas, visto o formato assíncrono, a amplitude da proposta pode não ter considerado os interesses deles. Por fim, dois tutores (de módulos oferecidos ainda no formato síncrono) afirmaram que não poderiam responder, pois não houve cursistas em seus módulos.

De posse das informações, podemos inferir que os(as) tutores(as) entendem o protagonismo docente dependente do protagonismo e sucesso do aluno, deixando o primeiro de existir se não houver o outro. Sugestões, como fomento de bolsas para os cursistas e a ampliação de números de módulos no cardápio do curso, foram recorrentes. Ressaltamos que este processo de validação e avaliação foi essencial para a elaboração do material educativo - Livro Digital (artefato) - e para a formatação da 2ª aplicação do curso.

A segunda aplicação, em um novo edital lançado pela mesma IES, ocorreu no período de 05 de junho a 06 de agosto de 2023. Desta vez o edital ampliou a oferta do curso, firmando parceria com uma IES privada, permitindo a inscrição de alunos de licenciatura da instituição parceira e também aberta a licenciandos de outras instituições (em vagas de ampla concorrência).

Neste momento, o curso estava com todos os módulos gravados e o Livro Digital, com os módulos produzidos pelos tutores na primeira aplicação, estava disponibilizado desde o início. Agora, não havia mais tutores, mas suas produções, em formato digital, como base de estudo para os cursistas. Estabelecemos dois canais de comunicação: o e-mail institucional do grupo de pesquisa que estamos inseridos e um grupo no *whatsapp*, com todos os aprovados na seleção deste segundo edital e uma das coordenadoras do curso (a doutoranda responsável por esta pesquisa).

Mantivemos os dez módulos e a liberdade do próprio cursista escolher quantos e quais módulos desejasse cursar. Todo o processo continuava sob a égide da mesma legislação utilizada na primeira aplicação, mantendo os perfis e modelos anteriormente adotados, no que tange aos procedimentos burocráticos de implementação de um curso de extensão em uma IES pública.

Permanecemos com o processo avaliativo por meio da confecção de um plano de aula concernente ao tema do módulo cursado, mas desta vez criamos rubricas avaliativas para conduzir o processo, conforme acordado em uma das reuniões com a coordenação. A correção e parecer avaliativo, que na primeira aplicação estava a cargo dos tutores, ficaram sob a responsabilidade da coordenação do curso.

### **Nossos achados e reflexões**

O Curso “Formação Docente na Contemporaneidade” se apresentou como um curso de formação continuada (modalidade extensão) em formato institucionalizado (ou escolarizado). Buscou, por meio de temas modulares de pesquisas acadêmicas em andamento, privilegiar a concepção do professor reflexivo que exerce reflexão crítica e ação aliada à própria prática, conforme preconizado por Schön (1992). Desenvolveu, conforme seu formato modular, a possibilidade dos cursistas construírem seu percurso formativo, com livre escolha em um cardápio pedagógico de dez temas, em duas aplicações, sendo a primeira no ano de 2022 e a segunda em 2023.

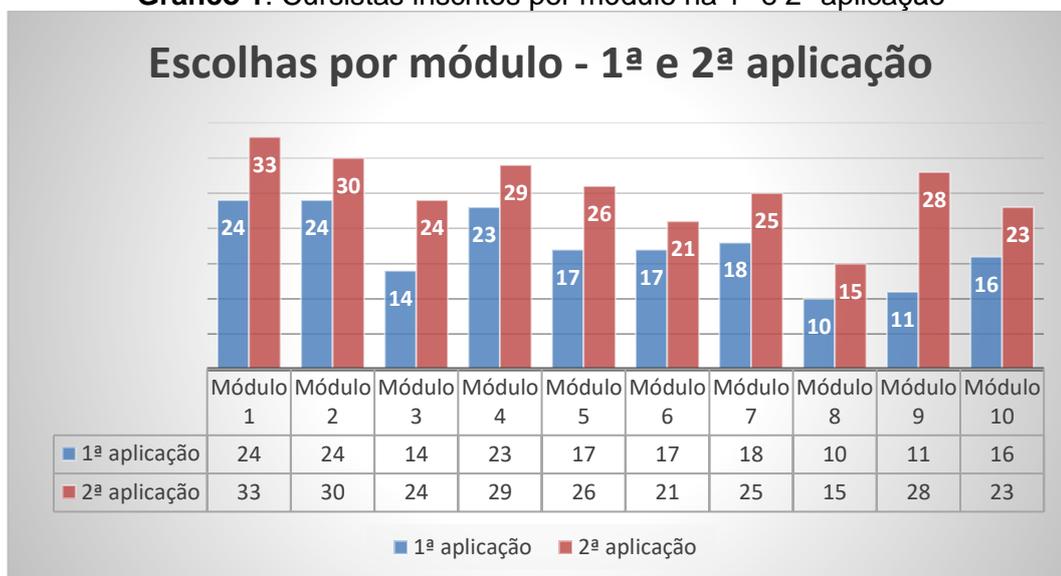
O número de inscritos no curso, nas duas aplicações, foi muito próximo, 47 na primeira e 49 na segunda, com classificação de 33 e 40 inscritos, respectivamente. Na primeira aplicação vinte e seis pessoas se identificaram como sexo feminino e sete como masculino, com idades entre 23 e 63 anos, apresentando média de idade igual a 38 anos. Já na segunda aplicação, foram trinta e uma do sexo feminino e nove

masculino, com idades entre 19 e 63 anos, com média de 34 anos. Nas duas aplicações, cerca de 78% dos inscritos eram do sexo feminino. A média de idade baixou na segunda aplicação, provavelmente pela inclusão de inscritos ainda em fase de licenciatura, atingindo uma parcela de pessoas mais jovens.

Em ambas as aplicações, tivemos inscrições de todas as regiões brasileiras, deixando evidente a capacidade comunicacional da internet, visto que a divulgação estava, a princípio, vinculada ao estado do Rio de Janeiro. Na primeira aplicação, 51% vieram de destinos fora do âmbito do estado, na segunda, 25%.

Na segunda aplicação, com as inscrições ampliadas para quem estivesse cursando licenciaturas diversas, 53% das inscrições foram realizadas por licenciandos, modificando de forma considerável o perfil de cursistas em relação à primeira aplicação. Destes, 44% dos inscritos eram licenciandos em Ciências Biológicas, seguidos de 16% de licenciandos em Matemática, 8% em Letras, 8% em Física e também 8% em História. Os demais 16% eram licenciandos de Química, Educação Especial, Educação Física e Pedagogia, com 4% em cada. Conforme escolha dos próprios cursistas, os diversos módulos oferecidos configuraram-se da seguinte forma em cada uma das aplicações:

**Gráfico 1:** Cursistas inscritos por módulo na 1ª e 2ª aplicação



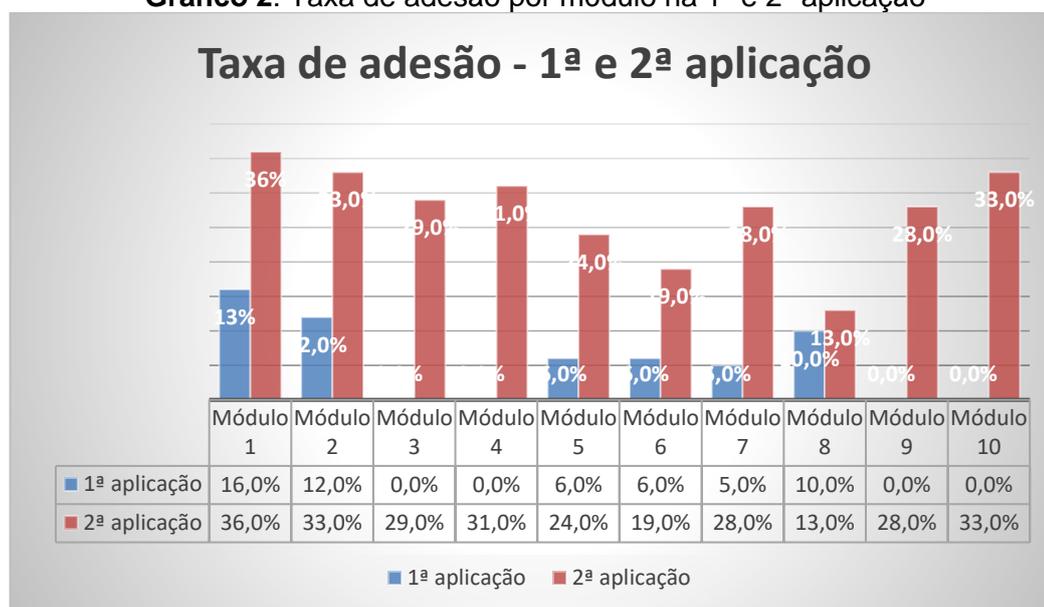
Fonte: Elaboração dos autores

Os temas de todos os módulos versaram na área de Ciências ou Matemática, ainda que não estivessem explícitos em todos os títulos. As ementas de cada um dos módulos constaram nos editais, dando aos inscritos maior clareza sobre cada tema,

para que suas escolhas não fossem apenas baseadas nos títulos. A predominância do interesse de licenciandos pelo curso ser em Ciências Biológicas e Matemática se justifica por serem os temas dos módulos dessas áreas de formação.

Tomamos como base para coleta desses dados apenas as escolhas realizadas pelos classificados em cada aplicação (33 classificados na 1ª aplicação, totalizando 174 inscrições nos dez módulos e 40 classificados na 2ª aplicação, totalizando 255 inscrições). Os módulos 1, 2 e 4, foram os mais selecionados pelos cursistas, em ambas as aplicações, representando juntos 40% e 63% das escolhas na 1ª e 2ª aplicação, respectivamente. Estes três módulos trazem abordagens pedagógicas mais atuais, como o STEAM e a gamificação, enquanto a contação de histórias representa, especialmente na educação infantil, uma modalidade com poucas ofertas de cursos. O módulo 8 foi o menos selecionado, configurando em torno de 6% das escolhas em cada uma das aplicações, possivelmente por desconhecimento do que seriam as Performances Matemáticas Digitais. No universo dos que cursaram e concluíram os módulos aos quais estavam inscritos, cumprindo com os requisitos avaliativos, observamos um aumento na taxa de adesão (gráfico 2) em relação a 1ª e 2ª aplicação. Esta adesão pode ser explicada por motivos diversos: curso ser totalmente assíncrono desde o seu início; ementário dos módulos presentes no edital e/ou envolvimento de licenciandos, com integração a carga horária cursada nas atividades complementares das licenciaturas.

**Gráfico 2:** Taxa de adesão por módulo na 1ª e 2ª aplicação



Fonte: Elaboração dos autores

O curso “Formação Docente na Contemporaneidade” contou com 33 classificados na primeira aplicação e 40 na segunda. Considerando que cada cursista podia escolher seu itinerário se inscrevendo em um ou mais módulos, podendo chegar a oito módulos dos dez disponíveis, totalizamos 429 inscrições nas duas aplicações, sendo 174 na primeira e 255 na segunda. Na primeira aplicação, algumas adaptações foram realizadas, conforme a demanda apresentada pelos cursistas e pelos validadores, tornando o curso mais próximo do perfil *MOOC* na segunda aplicação.

Ao considerar os participantes nos módulos na primeira aplicação (cinco cursistas), mesmo os sem certificação (eram necessários o mínimo de 3 módulos cursados com aprovação para fazer jus à certificação), o percentual de desistência do curso ainda é menor do que as apontadas por Silva e Marques (2015, p. 238), que afirmam que apenas 5% dos inscritos concluem cursos no contexto *MOOC*. No caso do curso em tela, na aplicação do programa piloto, foram 15% concluintes com aprovação em até 5 módulos, com desistência de 85%. Na segunda aplicação, 45% de concluintes (com aprovações e reprovações) e desistência de 55%, demonstrando nítida redução da evasão quando o cursista pode assistir o curso em horários flexíveis. Entretanto, Silva e Marques (2015) destacam ainda que os alunos não estão preparados para o nível de material e discussões disponibilizadas em *MOOCs*, embora sejam esses os que procuram facilidade de acesso à informação e a possibilidade de organização dos estudos dentro da própria rotina. Tal proposição também constatamos nas duas aplicações do curso desta pesquisa.

Na segunda aplicação totalizamos 40 cursistas com 255 inscrições distribuídas pelos dez módulos, com maior taxa de conclusão, sendo que 70% deles foram certificados em uma das modalidades disponíveis no edital; enquanto 30% optaram por cursar módulos avulsos (um a três módulos), sem fazer jus à certificação, incluindo neste percentual duas reprovações. No âmbito dos cursistas concluintes, o curso obteve aprovação de 97% dos módulos cursados e 3% de reprovação. Descrevemos os resultados das duas aplicações na tabela 1.

Na busca de desvelar as concepções do protagonismo docente e a importância da formação continuada, optamos por explorar os resultados obtidos, nas duas aplicações. Para tanto, algumas proposições precisam ser consideradas, sendo elas: quando ocorreu a primeira aplicação, o curso ainda era um programa piloto, algumas dificuldades de ordem prática geraram readaptações aos módulos, no intuito de ajustar as demandas que surgiram. Ainda era um momento de muitas incertezas e

angústias sociais, por conta da pandemia da COVID-19. No início do ano 2022, ano da primeira aplicação do curso, ainda tínhamos um aumento vertiginoso dos casos, embora a letalidade estivesse em queda. <sup>8</sup>No período do curso (abril a julho/2022), os dados relacionados à pandemia ainda eram alarmantes no país, embora aos poucos tudo fosse se ajustando gradativamente à normalidade. <sup>9</sup>Somente em maio de 2023, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública referente à COVID-19 (a segunda aplicação iniciou em junho/2023).

**Tabela 1:** Dados Finais Curso Formação Docente na Contemporaneidade (nas duas aplicações)

	Nº cursistas classificados	Inscrições nos módulos	Índice de Desistência	Índice de Aprovação	Índice de Reprovação
1ª aplicação	33	174	85%	15%	0%
2ª aplicação	40	255	55%	42,5%	2,5%

Fonte: Elaboração dos autores

Não obstante a outros impasses apresentados, os cursistas, na primeira aplicação, demonstraram grande dificuldade em conciliar as atividades do curso com suas jornadas de trabalho, inclusive com justificativas em contato informal, via aplicativo de troca de mensagens. Outros apresentaram justificativas de ordem pessoal relacionadas à saúde familiar. Sendo assim, com a finalidade de neutralizar o máximo possível a influência do contexto de emergência sanitária, optamos por apresentar os dados coletados entre os cursistas, nas duas aplicações, de forma unificada. Na segunda aplicação, o final da pandemia havia sido decretado, parcela importante da população mundial e brasileira estavam vacinadas com doses de vacinas. As atividades presenciais haviam retornado e o envolvimento de licenciandos foi possibilitado.

Ao consideramos a pergunta da pesquisa: “como um curso de formação continuada possibilita/permite que o professor seja protagonista da sua própria formação, desenvolvendo sua autonomia e identidade docente?”, analisamos os dados colhidos durante o diagnóstico do curso direcionado a todos os inscritos (na primeira e segunda aplicação), que chamaremos de formulário 1; e outro de autoavaliação, respondido pelos concluintes (nas duas aplicações), que nomeamos

<sup>8</sup> Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/covid-em-2022-queda-de-mortes-aumento-de-casos-autotestes-e-descobertas>

<sup>9</sup> Fonte: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>

como formulário 2. As questões que selecionamos para descrever nos trazem mais respostas sobre o desenvolvimento do curso e a intensidade da influência do mesmo no protagonismo dos participantes.

No formulário 1 buscamos identificar a motivação para a inscrição no curso, com a proposição de cinco cenários, a saber: 1. Porque gostaria de turbinar meu currículo; 2. Por ser um curso online; 3. Por ter temas que me interessaram; 4. Porque o horário dos módulos me atendia bem; 5. Outros motivos. As respostas deveriam ser marcadas de acordo com uma escala *Likert*, considerando: 0. Discordo totalmente; 1. Discordo parcialmente; 2. Não concordo, nem discordo; 3. Concordo parcialmente; 4. Concordo totalmente.

Após análise observamos que 70% foram motivados pelos temas dos módulos, 55% foram motivados pelo formato online e 50% para turbinagem do currículo. Ora, ser motivado pelos temas dos módulos indica, até certo ponto, que as decisões sobre o currículo e o direcionamento pessoal na escolha do próprio percurso formativo, compõem o âmbito do poder e da autonomia docente, num processo ação-reflexão-ação. Este caráter emancipatório está em acordo com o proposto por Silva (2021) ao defender que o protagonismo docente é a consciência que o professor tem do seu direito e autonomia de poder escolher novos caminhos, de assumir a responsabilidade, ao negociar paradigmas, de poder ele próprio estabelecer critérios e rotas distintas, bem como criar possibilidades de ação. Também coaduna com os pressupostos de Nóvoa (1992) que destaca que a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva e fornecer aos professores um pensamento autônomo, facilitando as dinâmicas de uma formação em que o professor efetivamente participe. Em explicações sobre a importância da formação docente, Nóvoa (1992, p.13) diz ainda que ela implica em “[...] um investimento pessoal, um trabalho **livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios**, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (grifo nosso).

Em uma pergunta aberta, ainda no formulário 1, solicitamos aos desistentes (da 1ª e 2ª aplicação) que descrevessem os motivos determinantes para o abandono do curso. Entre as diversas respostas, identificamos que 50% disseram não ser possível conciliá-lo a outras atividades da profissão, faltando-lhes tempo. É, portanto, cruel, depositar uma responsabilização solitária ao professor sobre a formação continuada, pois nada lhe é conferido em troca. Vale destacar o objetivo 2 da Meta 16

do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei 13.005/2014) que prevê até 2024, que “[...] **todos** os professores da Educação Básica tenham acesso a um **aperfeiçoamento profissional**, chamado de **formação continuada**, em sua área de atuação” (grifos nossos). Segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE)<sup>10</sup> apenas 39,5% dos professores da Educação Básica tinham acesso à formação continuada em 2020. As responsabilidades para este resultado nada animador sobre o acesso docente à formação continuada necessita de uma séria e profunda investigação. Os depoimentos dos cursistas expressam, insistentemente, elementos importantes que agregam dificuldades reais para a formação continuada necessária à trajetória profissional docente.

É importante ressaltar que os dados apresentados provavelmente refletem as consequências de uma abordagem política alinhada com os princípios do neoliberalismo. Essa abordagem é notoriamente caracterizada pelo desmonte do sistema público de ensino, o que impacta profundamente a formação dos professores e dos alunos, reduzindo a qualidade da prática docente. Nossa crítica concentra-se na mensagem implícita desses indicadores, que sugere a eficiência do Estado regulador em atender aos interesses das elites, prejudicando assim a integridade da profissão docente e sua capacidade de oferecer uma educação de qualidade.

O formulário 2 foi direcionado aos cursistas concluintes nas duas aplicações. A cada módulo cursado eles precisavam fazer a autoavaliação do módulo, gerando 80 (oitenta) formulários preenchidos. Destacamos dois itens na primeira questão deste formulário que solicitavam que o cursista avaliasse as afirmações ali constantes.

Na primeira proposição, afirmávamos que a ementa do módulo, descrita no edital, havia sido suficiente para estimular a inscrição nele. Destacamos que 91,25% dos respondentes disseram concordar totalmente que a ementa do módulo havia sido suficiente para estimular a escolha daquele cursista por aquele módulo. Uma preocupação durante a elaboração do curso foi transmitir com fidelidade na ementa os temas que seriam tratados em cada módulo. Considerando que o objetivo do curso era que cada cursista iniciasse o seu processo de protagonismo docente, desde a

---

<sup>10</sup> O Observatório está sob coordenação do “Todos Pela Educação” junto a vinte e oito organizações ligadas à educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que trabalham pela educação brasileira e tem por objetivo monitorar e dar transparência aos seus dados. Com atuação suprapartidária e independente, realiza o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE durante sua vigência, subsidiando como uma agenda norteadora para políticas educacionais. Os dados são divulgados pelo site [observatoriodopne.org.br](http://observatoriodopne.org.br)

escolha do seu próprio percurso formativo, era importante compreender se as ementas, disponibilizadas no edital, haviam impulsionado suas escolhas. A análise dos resultados nos possibilitou compreender que os cursistas iniciaram o processo de protagonismo desde a escolha do próprio itinerário pedagógico no curso.

A segunda afirmação buscava compreender se o módulo contribuiu para repensar a prática docente em sala de aula, com a indicação positiva de 95% dos respondentes, concordando totalmente com a sentença. Entendemos, com base no aporte teórico apresentado nesta pesquisa, que o (re)pensar a prática docente, demonstra o que Maia *et al* (2020), Contreras (2000), Silva (2021) e Nascimento (2021) afirmam em seus estudos, no que diz respeito ao professor apropriar-se do compromisso da sua própria formação continuada, como ator, autor e protagonista deste processo, com autonomia na sua atuação docente. Nesta concepção similar à autonomia, quando o cursista afirma que o módulo cursado o fez repensar suas práticas, vislumbramos estes docentes em contextos de ação que (trans)forma continuamente o (re)fazer, (re)formular e reger das suas práticas, conforme já descrito neste trabalho.

### **Considerações Finais**

Muito antes do início da aplicação do protótipo do curso, alguns meses foram dedicados à sua preparação e sistematização. Toda essa organização demandou várias reuniões, adesão de alunos do PPG que desejassem ser professores no curso (tutores) e a *expertise* necessária para que o curso iniciasse, com dez tutores, oferecendo dez módulos diversificados. Retomando as anotações desta fase de organização didático-pedagógica dos módulos e as discussões nas reuniões com os tutores, percebemos que desde o início, embora não fosse nosso objeto de estudo, o protagonismo docente estava presente entre eles (os tutores). Esses registros subsidiam e dialogam com a revisão de literatura realizada nesta pesquisa, indicando que o protagonismo docente pode estar associado ao rompimento do professor com os modelos preconizados socialmente ao ofício do magistério, sendo configurado pelo estilo profissional autônomo de cada tutor.

Esses elementos observados dialogam com os estudos de Gadotti (2005) que embora não esteja referindo-se especificamente ao protagonismo docente, nos elucida: “Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a

informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas” (p. 19), e isso foi demonstrado nesta fase anterior ao início do curso, pelos tutores que participaram e validaram a proposta formativa em tela.

Observamos que a utilização do termo “protagonista” quando relacionada ao docente, necessita ser mais bem contextualizada, a fim de ser compreendida para além do senso comum e usual do vocábulo. Nesta pesquisa, o protagonismo docente associado à formação continuada demonstrou que um professor atua como protagonista de sua própria formação profissional ao assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento e aprendizado. Isso inclui participar de programas de formação continuada, buscar oportunidades de aprendizado e reflexão, colaborar com colegas e outros profissionais e explorar novas abordagens pedagógicas e tecnologias. Portanto, a imersão feita nos referenciais teóricos acerca dos significados do protagonismo docente no âmbito da formação continuada, nos permite compreender o professor como autônomo na escolha de novos caminhos, de assumir a responsabilidade, romper paradigmas, engajar-se e poder ele próprio estabelecer critérios e trajetórias distintas na sua formação, bem como criar possibilidades de ação na sua prática profissional.

É fundamental destacar que ao enfatizarmos a responsabilidade do professor em sua formação contínua como uma forma de protagonismo, não estamos isentando o poder público de sua obrigação de promover, facilitar e assumir a responsabilidade por garantir que os professores tenham acesso e possam participar de cursos institucionais de formação contínua. Como parte das contribuições para a mudança, defendemos uma abordagem na formação docente que não perpetue o *status quo*. Pelo contrário, enfatizamos a necessidade de romper com o modelo neoliberal que diminui a responsabilidade do Estado, impondo uma visão de estado mínimo em toda a estrutura educacional.

A formação continuada do professor pode ter um impacto significativo no seu protagonismo e processo identitário docente, quando pensada na perspectiva que conceba um professor investigador da sua própria prática. Ao participar do curso “Formação Docente na Contemporaneidade”, o cursista teve a oportunidade de desenvolver habilidades e conhecimentos adicionais que puderam ajudá-lo a ser mais eficaz na sala de aula, a partir de uma escolha consciente, pautada no conteúdo dos módulos. Além disso, a formação continuada que propomos possibilitou que

professores refletissem sobre suas próprias práticas, com mais consciência sobre seu papel como educadores.

Como limitações do curso, pontuamos a necessidade de acrescentar um tutorial para um futuro coordenador do curso e um módulo fixo de avaliação. Apesar de elaborar rubricas avaliativas para a correção das produções dos cursistas (planos de aula), observamos que alguns podem ter feito o curso no "formato netflix", ou seja, maratonando os módulos, dispensando o processo reflexivo necessário ao processo ensino-aprendizagem.

Concluimos que o protagonismo docente pode ser estimulado a partir da proposição de uma formação continuada que possibilite ao professor escolher seu percurso formativo. Isso significa que o professor deve ter a liberdade de escolher os cursos, as atividades e os projetos que mais lhe interessam e que estão alinhados com suas necessidades e objetivos profissionais. Isso pode aumentar o engajamento do professor na formação continuada, bem como a eficácia e o impacto da formação em sua prática docente.

É importante destacar que o protagonismo docente não é algo que pode ser imposto ou ensinado em um curso de formação continuada. É um processo que depende da motivação e do compromisso do próprio professor com seu desenvolvimento profissional. No entanto, a formação continuada pode fornecer as ferramentas e oportunidades necessárias para que o professor assuma um papel mais ativo em sua própria formação e, conseqüentemente, em sua prática docente.

O curso "Formação Docente na Contemporaneidade" foi um processo educacional elaborado, aplicado, avaliado e validado no âmbito de uma tese de doutorado. Após as aplicações e a análise dos dados é possível afirmar que há protagonismo docente quando é ofertado aos professores a possibilidade de personalizar o seu próprio itinerário formativo, desenvolvendo autonomia e, uma possível, (re)construção da identidade do professor.

## **Referências**

ALMEIDA, A.P. **Docência da Língua Materna: o professor como ator de seu próprio agir.** Tese. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

ANJOS, M. B., RÔÇAS, G., PEREIRA, M. V. Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v.12, n.3, p. 27–39, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Edição Extra de 26 de junho de 2014.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: MOREIRA, A. et al. **Supervisão na formação**: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Ed. da Universidade, 1999, p.11 – 20.

CAMPOS, M.R. ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. In: Protagonismo Docente en el cambio educativo. **Revista PRELAC** nº1, publicación de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Julio de 2005.

CAMPOS, M. R. Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. **Séminaire international La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base** : les recrutements sans formation initiale. 11-15 juin de 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2000.

COOK, D. A., HATALA, R. Validation of educational assessments: a primer for simulation and beyond. **Adv Simul** 1, 31, 2016.

DANN, A.V.; VASCONCELOS, Q. A. **Protagonismo Docente**: uma perspectiva sobre o protagonismo docente na Educação Infantil. 2018.13f. TCC (Especialização Ed Infantil). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2018.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Curitiba. Positivo. 2005.

GARCIA, M.M.A., HYPOLITO, A. M., VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, nº 1, p. 45-56, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida a Noêmia Lopes. **Gestão Escolar**, 1 jul. 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores> . Acesso em: 01 set. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO, **Resolução CONSUP/IFRJ Nº 28**, de 01 de julho de 2021. Rio de Janeiro – IFRJ, 2021.

KAPLÚN, G. Contenidos, itinerarios y juegos: tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. **VI Congreso de ALAIC** - Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, junio 2002.

\_\_\_\_\_. Materiais educativos: experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, 271, p. 46-60, 2003.

MAIA, J. O.; VILLANI, A.; BAROLLI, E.; NASCIMENTO, W. E. Autoria docente: um esquema de análise no ensino de ciências. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36. 2020.

NASCIMENTO, L.A.L.; RÔÇAS, G. Tessituras Teóricas: O Estado do Conhecimento sobre as concepções de formação continuada, protagonismo e identidade docente a partir do instrumento BUSCAAd. **Scielo Preprint**, 2023.

NASCIMENTO, M. A. **Aspectos do protagonismo e da autonomia de professores na formação permanente docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, 2021.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Manual do método científico-tecnológico**. Florianópolis: DNS Editor, 2019.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1992. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 26ago, 2021.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009a. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 5set, 2020.

\_\_\_\_\_. **Professores Imagens do futuro presente**. 2009b. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 29jun, 2022.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n.166. p.1106 – 1133. Out/dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 01set2022.

PLACCO, V. M. N. S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/17-1.pdf>

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Madrid/Espanha, v. 33, 2004.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

\_\_\_\_\_. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

SILVA, K. V. A. **O protagonismo de professores de língua portuguesa: uma análise do agir docente em contexto de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2021.

SILVA, P. G.; MARQUES, P. F. MOOC como possibilidade de Ensino e Aprendizagem em cultura digital. In: **TISE - CONGRESSO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA**, Santiago, Chile. 2015. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/232-239.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SILVA, R. O; NASCIMENTO\_E\_SILVA, D.; FERREIRA, J. A. O. A.; SOUZA, S. S. Aspectos Relevantes na Construção de Produtos Educacionais no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica. **REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio**, v. 3, n. 2, p. 105-119, 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2014.325 p.