

Campus Nilópolis

Programa de Pós-graduação Stricto Sensu
em Ensino de Ciências

Lucilene Aparecida e Lima do Nascimento

O PROTAGONISMO DO
PROFESSOR EM SUA FORMAÇÃO
CONTINUADA: possibilidades de uma
trajetória autônoma na (re)construção
identitária docente

Nilópolis

2023

Lucilene Aparecida e Lima do Nascimento

O PROTAGONISMO DO PROFESSOR EM SUA FORMAÇÃO
CONTINUADA: possibilidades de uma trajetória autônoma na
(re)construção identitária docente.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ensino de Ciências.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores de Ciências

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giselle Rôças

Nilópolis/RJ

2023

CIP - Catalogação na Publicação

N244p Nascimento, Lucilene Aparecida e Lima do
O protagonismo do professor em sua formação continuada :
possibilidades de uma trajetória autônoma na (re)construção
identitária docente / Lucilene Aparecida e Lima do Nascimento -
Nilópolis, 2023.
149 f. ; 30 cm.

Orientação: Giselle Rôças.
Tese (doutorado), Doutorado Profissional em Ensino de Ciências,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de
Janeiro, Campus Nilópolis, 2023.

1. Formação Continuada. 2. Protagonismo Docente. 3.
Autonomia. 4. Identidade Docente. 5. Memória Socioafetiva. I.
Rôças, Giselle, **orient.** II. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro. III. Título

Elaborado pelo Módulo Ficha Catalográfica do Sistema Intranet do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- Campus Volta Redonda e Modificado pelo Campus Nilópolis/LAC, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária: Heloisa S. Lima CRB-7/6089

LUCILENE APARECIDA E LIMA DO NASCIMENTO

O PROTAGONISMO DO PROFESSOR
EM SUA FORMAÇÃO CONTINUADA: possibilidades de uma trajetória
autônoma na (re)construção identitária docente.

Tese apresentada ao Instituto Federal do
Rio de Janeiro, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Ensino de
Ciências.

Aprovada em: 12/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 GISELLE ROCAS DE SOUZA FONSECA
Data: 13/12/2023 14:43:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Giselle Rôças de Souza Fonseca
Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ

Documento assinado digitalmente
 ALEXANDRE MAIA DO BOMFIM
Data: 13/12/2023 20:04:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof Dr Alexandre Maia do Bomfim Instituto
Federal do Rio de Janeiro – IFRJ

Documento assinado digitalmente
 MARIA CRISTINA DO AMARAL MOREIRA
Data: 14/12/2023 19:34:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Maria Cristina Amaral Moreira
Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ

Documento assinado digitalmente
 MARIA DE FATIMA BARBOSA ABDALLA
Data: 13/12/2023 16:28:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS/SP

Documento assinado digitalmente
 EDGAR MIRANDA DA SILVA
Data: 13/12/2023 17:35:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof Dr Edgar Miranda da Silva
Colégio Pedro II - CPII

*Dedico à presença marcante dela em quem eu sou,
mesmo com tantos anos de ausência:
minha mãe Marivete Nascimento (in memorian).*

AGRADECIMENTOS

Agradecer por escrito significa deixar registrado, em poucas palavras, a força imensa e intensa de tantos que contribuíram no trajeto até a conclusão desta Tese. As palavras talvez não sejam capazes de expressar a altura e profundidade do sentimento de gratidão que sinto nesta última tarefa de escrita neste trabalho.

Inicio declarando minha gratidão Àquele que é o Autor e Consumador da minha Fé e que nunca me abandonou e esteve comigo em todos os momentos: Deus! A Ele Toda a Glória!

Agradeço ao meu marido, Ednir, companheiro fiel e meu maior incentivador. Com você, todo cansaço parece mais fácil ser vencido. Te amo por toda a vida!

À minha família: filhos, filhas, genros, noras, netos e netas. Tudo sempre foi por vocês e pra vocês! Minha gratidão e amor!

Ao meu pai, meu velho, minha inspiração de como viver a vida com leveza e bom humor! Obrigada, pai! Te amo!

À Prof^a Dr^a Giselle Rôças, ou simplesmente Gi! Quase uma década de trabalho juntas entre o mestrado e doutorado. Agradeço por sua orientação durante toda essa trajetória, marcada pela competência e generosidade. Sem você, eu não conseguiria. Obrigada por acreditar em mim mais uma vez. Seu apoio, incentivo e presença constantes foram imprescindíveis para chegar aqui. Meu carinho e gratidão pelo seu profissionalismo repleto de humanidade.

Aos professores do PROPEC, aos quais eu e minha orientadora tivemos a honra de escrever artigos oriundos desta Tese, Dr^a Maylta Brandão dos Anjos, Dr^a Grazielle Pereira, Dr Eduardo Braga e Dr Alexandre Maia do Bomfim. Vocês enriqueceram esta pesquisa.

A minha linda turma de Doutorado, pelas trocas e estímulos para retomar o fôlego e continuar nossa jornada, muito obrigada.

À colega de turma Elisângela de Souza Cunha, por ser minha confidente nos momentos de estresse e desânimo, muito obrigada.

Agradeço ao amigo Rodrigo Almeida, pelas contribuições, apoio e acompanhamento desde o início desse processo construtivo. Você é gigante!

Ao IFRJ, campus Nilópolis, que há muitos anos faz parte da minha vida e

da minha família. Pelas oportunidades, parcerias e construções ao longo dos anos, em especial nesta fase do doutorado, que mesmo em meio ao momento pandêmico, primaram pela qualidade. Muito obrigada!

Aos professores e coordenação do PROPEC, que mesmo com o pavor da pandemia e com tanta tristeza ao nosso entorno, foram generosos e competentes diante do inesperado. Meu carinho, gratidão, respeito e admiração.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa CAFE, gratidão por tanta reflexão, incentivo, experiências, inspirações e relevantes contribuições.

Ao Espaço Ciência InterAtiva, na pessoa da Prof^a Dr^a Grazielle Pereira, que viabilizou as aplicações do Produto Educacional desta Tese, muito obrigada.

Aos dez tutores do curso Formação Docente na Contemporaneidade, pela disponibilidade, profissionalismo e dedicação! Vocês foram imprescindíveis no processo de construção deste produto educacional. Meu profundo respeito e admiração por todos vocês.

Aos companheiros de trabalho das escolas C.E. Arruda Negreiros e E.E.Mz. Oswaldo Cruz, grata pelo apoio cotidiano.

Aos familiares, amigos e irmãos em Cristo, pela compreensão sobre minhas muitas ausências nos últimos anos. Obrigada por sentirem minha falta. Me sinto amada!

E a todos que de alguma forma contribuíram no desenvolvimento dessa pesquisa, meu agradecimento.

[...] "Escrever é estar no extremo de si mesmo, e quem está assim se exercendo nessa nudez, a mais nua que há, tem pudor de que outros vejam o que deve haver de esgar, de tiques, de gestos falhos, de pouco espetacular na torta visão de uma alma no pleno estertor de criar."
João Cabral de Melo Neto

RESUMO

A presente Tese aborda a criação de um curso de formação continuada em formato de extensão denominado "Formação Docente na Contemporaneidade." Este curso é apresentado como um Produto Educacional (PE) resultante da pesquisa conduzida no âmbito de um Doutorado Profissional com foco na Linha de Pesquisa Formação de Professores no Ensino de Ciências. A pesquisa centra-se na exploração das oportunidades para que os professores desempenhem um papel ativo em sua própria formação. Inicialmente, o estudo buscou destacar como um Programa de Pós-graduação profissional pode contribuir para atender às necessidades de atualização dos professores. A fim de compreender de que maneira um professor pode agir como protagonista de sua própria formação profissional, foram conduzidas entrevistas com ex-alunos do programa PROPEC, considerando a memória socioafetiva desses egressos. Ao longo da pesquisa, foi adotado um referencial teórico baseado em teóricos como Schön, Nóvoa e Marinas, entre outros, selecionados por meio de uma revisão bibliográfica. A análise dos dados foi realizada com base nos princípios da Análise de Livre Interpretação (ALI), considerando quatro eixos multidimensionais interdependentes: Biografização, Estratégias, Linguagem Acadêmica e Elementos. A análise das narrativas dos ex-alunos confirmou que o Mestrado Profissional no PROPEC não apenas influenciou a (re)construção da identidade docente dos entrevistados, mas também demonstrou ser fundamental para o desenvolvimento do protagonismo docente, possibilitando a autonomia necessária no exercício da profissão. Entretanto, essa análise inicial levantou questões adicionais, identificando que os egressos são indivíduos inseridos em contextos sociais, políticos e ideológicos, e estão imersos em práticas discursivas científico-acadêmicas. Como resultado, a pesquisa direcionou o foco para investigar como um curso de formação continuada em formato modular pode empoderar os professores no desenvolvimento autônomo de sua identidade docente. Este curso foi desenvolvido para permitir que os professores participantes escolhessem livremente seus itinerários de formação, promovendo a autonomia no processo formativo. O curso foi implementado em duas ocasiões com diferentes públicos e passou por avaliação e validação por parte de especialistas. A pesquisa concluiu que o protagonismo docente pode ser estimulado por meio da oferta de cursos de formação continuada que permitam aos professores escolher seus próprios caminhos formativos. Isso significa que o professor deve ter a liberdade de escolher os cursos, as atividades e os projetos que mais lhe interessam e que estejam alinhados com suas necessidades e objetivos profissionais, aumentando o engajamento do professor na formação continuada, bem como a eficácia e o impacto da formação em sua prática docente. A pesquisa destaca que o protagonismo docente não é algo que pode ser imposto ou ensinado em um curso de formação continuada, contudo é um processo que depende da motivação e do compromisso do próprio professor com seu desenvolvimento profissional. Por fim, a pesquisa concebe as possibilidades de 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.

Palavras-chave: Formação Continuada, Protagonismo Docente, Autonomia, Identidade Docente, Memória Socioafetiva..

ABSTRACT

The present Thesis addresses the creation of a continuing education course as an extension program called "Teacher Training in Contemporary Education." This course is presented as an Educational Product (EP), resulting from research conducted within the framework of a Professional Doctorate program with a focus on the Teacher Training in Science Education research line. The research explores opportunities for teachers to play an active role in their professional development. Initially, the study aimed to highlight how a professional postgraduate program can contribute to meeting the updating needs of teachers. To understand how a teacher can act as the protagonist of their professional development, interviews were conducted with former students of the PROPEC program, considering the socio-affective memory of these graduates. Throughout the research, a theoretical framework based on scholars such as Schön, Nóvoa, and Marinas, among others, was adopted following a literature review. Data analysis was conducted based on Free Interpretation Analysis (FIA) principles, considering four interdependent multidimensional axes: Biografization, Strategies, Academic Language, and Elements. The analysis of the narratives of these alumni confirmed that the Professional Master's program at PROPEC not only influenced the (re)construction of the teaching identity of the interviewees but also proved to be essential for the development of teacher protagonism, enabling the necessary autonomy in the exercise of the teaching profession. However, this initial analysis raised additional questions, identifying that the graduates are individuals embedded in social, political, and ideological contexts and are immersed in scientific-academic discursive practices. As a result, the research shifted its focus to investigate how a modular format continuing education course can empower teachers in the autonomous development of their teaching identity. This course allowed teachers to choose their educational pathways freely, promoting autonomy in the formative process. The course was implemented twice with different audiences and evaluated and validated by experts. The research concluded that teacher protagonism can be stimulated by offering continuing education courses that enable teachers to choose their educational paths. This means that the teacher must have the freedom to choose the courses, activities and projects that interest him most and that are aligned with his needs and professional objectives, increasing the teacher's engagement in continuing education, as well as the effectiveness and impact training in their teaching practice. The research highlights that teacher protagonism is not something that can be imposed or taught in a continuing education course, however it is a process that depends on the teacher's own motivation and commitment to their professional development. Finally, the research conceives the possibilities of providing the necessary tools and opportunities for teachers to assume a more active role in their own training and, consequently, in their teaching practice.

Keywords: Lifelong training, Teaching Protagonism, Autonomy, Teaching Identity, Socio-affective memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Mental Metodologia da Pesquisa	31
Figura 2 - Resultados das etapas metodológicas conforme BUSCA _d	53
Figura 3 - Etapas percorridas para o levantamento do corpus bibliográfico	54
Figura 4 - Corpus de Análise: quantitativos anuais e veículos de divulgação	56
Figura 5 - Referencial teórico definido para as etapas seguintes da pesquisa	69
Figura 6 - Eixos multidimensionais da Análise de Livre Interpretação	76
Figura 7 - Organização dos módulos a partir dos eixos formativos	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil de egressos participantes da pesquisa por ano de defesa	38
Quadro 2 - Apresentação do percurso da Tese	48
Quadro 3 - Concepções de Formação Continuada	60
Quadro 4 - Concepções de Identidade Docente	61
Quadro 5 - Concepções de Protagonismo Docente	61
Quadro 6 - Concepções e Características do Protagonismo Docente	83
Quadro 7 – Concepções e Características da Formação Continuada	85
Quadro 8 – Cronograma e Ementário do Protótipo do Curso	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos selecionados em Língua Portuguesa	54
Tabela 2 - Quantitativo de trabalhos selecionados em Língua Espanhola	55
Tabela 3 - Mapeamento das pesquisas após filtros – incidência/critérios	58
Tabela 4 – Dados Finais Curso Formação Docente na Contemporaneidade	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cursistas inscritos por módulo na 1ª e 2ª aplicações	96
Gráfico 2 – Taxa de Adesão por módulo na 1ª e 2ª aplicações	97

LISTA DE SIGLAS

ALI	Análise de Livre Interpretação
APNP	Atividade Pedagógica Não Presencial
BNC	Base Nacional Comum
BTD	Banco de Teses e Dissertações
BUSCAd	Buscador Acadêmico
CAFE	Ciência, Arte, Formação e Ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DP	Doutorado Profissional
EAP	Estrutura Analítica do Produto
ECI	Espaço Ciência InterAtiva
FFP	Faculdade de Formação de Professores
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Mestrado Acadêmico
MC-T	Método Científico – Tecnológico
MEC	Ministério da Educação
MOOC	Massive Online Open Course
MP	Mestrado Profissional
OMS	Organização Mundial de Saúde
OREALC	Escritório Regional para a Educação na América Latina e Caribe
PC	Periódicos Científicos
PE	Produto ou Processo Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCIÊNCIA	Programa Institucional de Incentivo a Projeto de Pesquisa
PROEXTENSÃO	Programa Institucional de Incentivo a Projeto de Extensão
PROINOVA	Programa Institucional de Incentivo a Projeto de Inovação
PROPEC	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
STEAM	Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática
TEDEG	Tabela estrutural de desenvolvimento das estratégias de gamificação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	17
1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	19
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO E DOS CONCEITOS BASE DA PESQUISA.....	21
1.3 CONTORNOS DA PESQUISA E PERGUNTAS NORTEADORAS.....	26
1.4 METODOLOGIA GERAL DA PESQUISA.....	30
 2. CAPÍTULO 1 – A VOZ DOS EGRESSOS: AS PROVOC-AÇÕES NECESSÁRIAS À PESQUISA.....	 34
2.1 CONTORNOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	36
2.2 NOSSAS REFLEXÕES E DIÁLOGOS.....	39
2.3 CONSIDERAÇÕES QUE ABRIRAM NOVOS RUMOS NA PESQUISA.....	45
 3. CAPÍTULO 2 – TESSITURAS TEÓRICAS: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	 51
3.1 AS TESSITURAS TEÓRICAS.....	52
3.2 O CONCEITO DE CONCEPÇÃO E A CONCEPÇÃO DE CONCEITO.....	57
3.3 RETOMANDO O CAMINHO PERCORRIDO PARA ANÁLISE DO CORPUS.....	58
3.4 O DIÁLOGO DAS TESSITURAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	63
 4. CAPÍTULO 3 – QUANDO A PRESCRIÇÃO DE UM MÉTODO DEVE SE SOBREPOR AO PARADIGMA DA METODOLOGIA? A LIBERTAÇÃO DA ANÁLISE DE LIVRE INTERPRETAÇÃO.....	 70
4.1 ALI: METODOLOGIA OU MÉTODO?.....	73
4.2 UM ENSAIO, NÃO UMA PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO.....	76
4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALIberdade.....	78
 5. CAPÍTULO 4 – PROTAGONISMO DOCENTE: POSSIBILIDADES A PARTIR DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	 82
5.1 PROTAGONISMO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	83
5.2 EM CENA O CURSO FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE.....	86
5.3 ETAPAS PERCORRIDAS: AVALIAÇÃO, VALIDAÇÃO EM 1ª INSTÂNCIA, 1ª E 2ª APLICAÇÕES.....	91
5.4 NOSSOS ACHADOS E REFLEXÕES.....	95
5.5 O CURSO E SEU POTENCIAL DE REPLICAÇÃO.....	102
5.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	103
 6 CONSIDERAÇÕES GERAIS FINAIS.....	 106
 REFERÊNCIAS GERAIS.....	 110
 APÊNDICES.....	 120
 ANEXOS.....	 147

1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser completamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (CALVINO, 1990, p.138).

Pertenço à turma de Doutorado Profissional (DP) no Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências (PROPEC) da Pandemia de 2020. O início do curso de DP coincidiu com a identificação da Pandemia da covid-19 (OMS, 2020), inclusive em terras brasileiras (BRASIL, 2020a). Logo após o primeiro bloco da primeira disciplina cursada em 2020, ficamos isolados e estagnados por sete meses subsequentes da continuidade do curso. O pior de tudo: não foi só no doutorado! Não fomos só nós! A vida de todos foi modificada de um dia para o outro. O distanciamento social, o uso de máscaras faciais e a constante higienização das mãos são só exemplos do que nos rodeou durante os quase três anos de pandemia. Como professora da educação básica, eu, meus alunos e todas as escolas no país fomos lançados ao chamado ensino remoto (BRASIL, 2020b; 2020c), com vários outros termos pedagógicos e tecnológicos antes não muito utilizados, como aulas síncronas e assíncronas, atividades não presenciais, lives, formulários virtuais diversos, links de reuniões, de aulas, de cursos. Muitas outras novidades, antes utilizadas mais raramente por cada um de nós, foram totalmente incluídas no nosso cotidiano profissional e até mesmo familiar. Defesas de projetos, cursos livres, cursos de extensão, cursos de graduação e pós-graduação e todo o aparato necessário para o funcionamento das secretarias escolares e universitárias, durante longos meses foram realizadas remotamente. Chás de bebê, casamentos, aniversários, formaturas, cultos religiosos, festas de fim de ano e outras atividades, tudo acontecendo de forma virtual.

Cursando um doutorado no intuito de aprimorar minha prática, de repente a pandemia fez nascer a urgente necessidade de reordenação das ideias e de uma completa reorganização dos estudos previamente originados no âmbito do processo seletivo do DP, em especial após o reinício das aulas com APNPs (Atividades Pedagógicas Não Presenciais) no PROPEC (IFRJ, Resolução nº 20/2020). Não só eu, mas vários de nossos colegas de turma, ficamos tentados

por várias vezes a desistir do curso. Como se não bastasse termos que lidar com as dificuldades advindas de todo esse tempo submetidos ao que alguns passaram a chamar de “novo normal”, a satisfação de cursar um doutorado deixou de ser o foco de nossa realização pessoal e profissional. Alguns colegas da turma de fato desistiram após resistirem bravamente no início, outros tiveram grandes perdas em suas famílias. Foram dias muito triste e difíceis.

Parecia, a todo o instante, que não podíamos nos dar o direito de sermos felizes no roteiro que planejamos antes da pandemia, com tantas pessoas próximas e distantes adoecendo e morrendo. O contexto pandêmico que vivenciamos desde março do ano de 2020 até meados de 2022 modificou nossa forma de ver e entender o mundo, o outro e o próprio eu. O que já se mostrava ruim em 2020, piorou consideravelmente nos primeiros meses de 2021, quando finalmente chegaram as vacinas. Tentamos continuar nossas vidas e sobreviver sadios, não somente livres do vírus fatal, mas também mentalmente sãos, não obstante as milhares de vidas perdidas pela doença e outros tantos sequelados ainda necessitando de tratamentos diversos.

A realidade imposta nestes quatro anos de doutorado desta pretensa pesquisadora foi assim, e não poderia deixar de registrar esse contexto nesta apresentação inicial. Não quero, nem posso esquecer os longos anos de pandemia e tudo que sofremos e aprendemos. Tudo mudou, inclusive a própria pesquisa, e o desafio se tornou maior. E movida pelo desafio de desenvolver um estudo em tempos adversos, de repente, nunca me pareceu tão necessário estudar, pesquisar, escrever... E o movimento de pesquisa associado ao sentimento de sobrevivência fez tudo então ter sentido. Ouso então parafrasear o grande Ítalo Calvino em epígrafe, na busca de combinar, de forma encadeada, as experiências, informações e leituras, remexer e reordenar a formação continuada docente, sabendo que nunca foi tão desafiadora a pesquisa! E com a mudança que eu mesma me permito acontecer, volto a sentir não só nos meus pensamentos, mas por todo o meu corpo, o enlevo que sinto no processo da investigação, de contribuir para a minha geração e as posteriores com esta pesquisa, que se tornou poesia na minha tentativa de escrita e desenvolvimento deste projeto até chegarmos aqui. E fomos à luta! Juntos, cambaleantes algumas vezes, mas aqui estamos, coroando o final deste ciclo.

1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

A pesquisa acadêmica nasce de uma inquietação anterior às etapas da elaboração do projeto. Talvez muito antes do que nossa memória é capaz de lembrar. Dou início a essas linhas com uma alegria quase que indescritível. O sentimento delicioso que me invade em dias que dedico a falar de mim mesma por meio da escrita sem qualquer amarra me traz uma sensação de liberdade.

Imputar sentido ao estudo e todo o percurso do seu desenvolvimento, pelo viés do discurso escrito, exige desta pesquisadora-escritora uma narrativa consonante ao rigor acadêmico. No entanto, no decorrer do trabalho desta pesquisa, me permito experienciar o prazer dessa construção de forma intensa, despertando a autonomia intelectual com a qual interpreto todo esse movimento. Ouso então, nesta apresentação inicial, usufruindo da elasticidade própria das palavras introdutórias, utilizar uma performance discursiva com uma estética mais poética ao criar uma espécie de metanarrativa. Talvez, o próprio nome do grupo de pesquisa que estou inserida, CAFE (Ciência, Arte, Formação e Ensino), por si só, já justifique este ato de sublime expressão pessoal.

Vasculho em minha memória a lembrança mais tenra que trago sobre o início da minha relação com a escrita. Me lembro vagamente de ter um lápis quebrado por minha mãe nas minhas mãos, por não conseguir “desenhar”, em bela letra cursiva a letra F. Aos quatro anos provavelmente, pois, aos cinco, ingressei na escola já sabendo ler e escrever. Essa memória que deveria me propiciar aversão à escrita, na verdade me trouxe o sentimento de desafio, quando pensava o quanto era importante mostrar à minha mamãe que eu conseguiria fazer a letra mais bonita que ela já tinha visto. Embora ela tivesse estudado muito pouco, me recordo o quanto era importante para ela que seus filhos fossem estudiosos e os melhores na escola. Chego a pensar que talvez, como afirma Paul Ricoeur, faço aqui o bom uso das feridas da memória. São feridas íntimas e pessoais, mas tatuadas na minha carne, na minha mente e que, num esquecimento proposital, até este momento, foi usado como estratégia de proteção (RICOEUR, 2007).

Concluí o Curso de Formação de Professores em 1989. No ano seguinte, passei no concurso público estadual do Rio de Janeiro, onde me aposentei muito recentemente, no final do ano 2022. Vivenciei desde o início muitas mudanças

no sistema educacional, sendo esta uma marca dos anos 90 no âmbito da educação. Tínhamos várias lutas em pauta para melhorias do sistema público educacional, além das questões de classe arroladas em ações para tornar a carreira do magistério mais atraente.

Minhas primeiras turmas, nas séries iniciais, me instigavam a tentar ser melhor. Dessa forma, estudar deixou de ser uma exigência solitária da minha mãe, e passou a ser uma meta pessoal de vida. Os anos se foram, a nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi aprovada e eu sentia uma necessidade extrema de estudar mais. A letra da LDBEN 9394/96 quando aprovada, ainda sem qualquer emenda, trazia a necessidade do curso superior para todos aqueles que desejassem ser docentes no artigo 87, parágrafo 4º, que dizia que até o fim da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Este parágrafo foi motivo, durante anos, para a publicação de vários pareceres, notas e regulamentações, sendo sua última alteração feita pela lei 13.415/2017. No entanto, conforme sua primeira redação, parecia que o mundo conspirava a meu favor, pois o motivo para retomar os estudos era real, estava na lei. Assim, lecionava pela manhã e corria para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), onde comecei a cursar Pedagogia. Minha graduação foi realizada com muita dedicação e esforço. A essa altura, eu já era mãe de quatro filhos. Com essa grande família, estudei e me formei após cinco anos e uma longa greve na faculdade, em 2003. Descobri, agora respaldada teoricamente, ser apaixonada pela gestão escolar e a prática pedagógica cotidiana da investigação de como ser melhor docente. Nunca mais parei de estudar, caminhando como autodidata por um tempo e depois realizando cursos de extensão universitária e pós-graduações em lato e stricto sensu.

Instigada pelas dificuldades no chão das escolas por onde passei como professora, desde muito jovem me tornei uma voraz defensora da educação pública de qualidade. Meu foco, desde sempre, foi a formação do corpo docente. Todas as dificuldades que encontrávamos na escola, no final, sempre me levavam a esta necessidade latente.

Sendo assim, após essa breve perspectiva autobiográfica, apresento esse estudo como um caminho possível e interessante para se produzir um processo educacional gerado a partir e para a continuidade da formação docente. Em

alguma medida, há concordância, na opinião de vários dos teóricos que respaldam esta investigação, que a formação de um bom professor é contínua e não se encerra na qualificação acadêmica outorgada pelos cursos de licenciatura.

E a pesquisa que apresento agora trata do estudo da formação continuada a partir da proposição de um curso de formação continuada docente. Assim, delineio a trajetória teórico-metodológica que compõem o processo e o produto educacional (PE) gerados nesta pesquisa.

Ressalto, ainda, que este estudo, a partir daqui, está descrito na primeira pessoa do plural. Ancorada na clara percepção que não me constituí professora e pesquisadora sozinha e que meu constructo, em especial na minha formação continuada, foi realizado cercada por muitos pares, por este motivo, assumo o nós. No desvelar de quem sou, descobri que nós somos, na busca de narrar o que fiz, constatei que fizemos, no movimento presente do registro do que pesquisei, atestei que minhas experiências acadêmicas, profissionais e existenciais estão repletas do outro em mim. Nesse sentido, esta Tese revela nessa relação - eu e outros – ecos e ressonâncias de uma trajetória marcada pelo plural.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO E DOS CONCEITOS BASE DA PESQUISA

Para o entendimento desta pesquisa, cabe esclarecer, portanto, o quão é necessária a compreensão da equação que mescla contexto social, político, histórico e filosófico da profissão docente, de forma que seja possível interpretar e compreender a realidade profissional dos professores. Desta forma, as proposições conceituais e teóricas da inserção social, da memória socioafetiva docente e do contexto político neoliberal em que a educação brasileira está imersa, como processos inerentes ao ato de ensinar, estarão sempre presentes nesta investigação, ainda que abordadas em segundo plano.

No que tange à responsabilidade social do professor, embora pareçam questões secundárias, no que diz respeito à competência social assumida pelo professor, Nóvoa (2009b) discorre sobre o Programa dos cinco P, direcionado à formação docente: Práticas (centradas na aprendizagem do aluno), Profissão (cultura profissional onde professores formam professores), Pessoa (foco nas

dimensões pessoais, tato pedagógico), Partilha (trabalho em equipe, lógica coletiva) e Público (responsabilidade social, comunicação pública). Detemo-nos aqui ao aspecto Público.

Segundo o autor, os programas de formação continuada docente precisam preparar os professores para serem vozes em meio ao público. Ele destaca que o corpo docente, no coletivo da escola, se comunica mal, se ausenta dos debates públicos e perdeu credibilidade. Fala ainda sobre o prestígio do professor conquistado por visibilidade social e sobre ter a capacidade de recontextualizar a escola, estabelecendo um novo contrato entre escola e sociedade. Pereira (2012) destaca os encontros e desencontros existentes nas práticas pedagógicas da educação científica e a abordagem do conteúdo ao comentar sobre a responsabilidade social do professor de ciências em relação às atividades de ensino e aproveitamento das ideias, conhecimentos e experiências dos alunos. Embora não seja intenção deter-nos com minúcias sobre o papel social do professor neste estudo, não há como desconsiderar a responsabilidade social inerente à práxis docente, devendo esta ser assumida de forma intencional, como propõem os autores já citados.

Também, de extrema relevância para o prosseguimento desta pesquisa, destaca-se o entendimento sobre a memória socioafetiva docente como um conceito muito caro a esta investigação, sobretudo no capítulo ao qual tratamos sobre a participação dos egressos na fase inicial desta pesquisa. Assume-se os conceitos sobre memória propostos por Pollak (1989; 1992), em especial, aquele voltado para memória social. O autor define-a como uma “memória enquadrada”, na qual a memória coletiva se sobrepõe à memória individual, fazendo do jogo da memória, algo que possa ter sentido ao individual e ao grupo a que pertence. Ele afirma em seus estudos que as memórias integram parte da própria essência da pessoa, muito embora outros tantos acontecimentos e fatos possam se modificar em função dos interlocutores ou do movimento da fala ao expressá-las. Partindo desta premissa, Pollak traz à luz a possibilidade de a memória coletiva ser transmitida por grupos ao longo do tempo, com alto grau de identificação pessoal. Nesta pesquisa, soma-se o aspecto afetivo da memória, denominado como memória socioafetiva, por ser produto de experiências vividas, lembranças, reminiscências, recordações para reconhecer, reter, evocar e fixar em algum lugar da mente para ser “acessado” e ressignificado, no

conceito da escrita de Anjos e Rôças (2018).

Marinas (2007) ressalta que toda memória narrada e contada exige uma escuta atenta ao que está sendo dito. Assim, considerando que a memória socioafetiva será o princípio que norteará a elaboração do processo/produto educacional (PE) desta pesquisa, assume-se este entendimento acerca da escuta à palavra dada, que segue em uma livre tradução do texto original. Marinas (2007) afirma que contar sobre si, significa estabelecer um vínculo em que a menção ao passado, à experiência vivida, não permaneça como mera notificação, pois quem ouve torna-se o repositório da história e, portanto, continuará interessado mesmo na ausência ou no caso de desaparecimento do protagonista da história (MARINAS, 2007, p. 20, livre tradução).

A defesa do autor segue no tocante de que a “palavra dada tem valor moral e é inseparável do rigor metodológico, que o ouvinte cuida para que aquela palavra não se encerre em si mesma, não ficando estagnada” (MARINAS, 2007, p. 21, livre tradução). Sendo assim, neste estudo, a memória socioafetiva relatada pelos egressos em suas entrevistas é tratada com carinho e respeito, pois somos sabedores de que as palavras compartilhadas passam a integrar o cenário coletivo daqueles que lêem e/ou escutam suas histórias.

Outra questão que não podemos omitir neste estudo diz respeito à compreensão da política educacional brasileira sob a ótica de uma sociedade capitalista neo-liberal. A educação brasileira continua sendo ditada pelos parâmetros do neo-liberalismo e demonstra uma vitalidade impressionante, com cortes financeiros estratégicos na área, reduzindo investimentos e ficando à merce de uma multiplicidade de interesses em um processo contínuo de priorização da lógica mercadológica. Neste viés, a educação deixa de ser parte do campo sócio-político e ingressa como parte do mercado, assemelhando-se a ele. Sendo assim, imersa numa visão mercadológica, a educação brasileira privilegia a competitividade, aceita a desigualdade, promove uma sociedade menos participativa e, conseqüentemente, menos democrática. Quando a educação se transveste do modelo neo-liberal, pressiona a formação de um Estado diametralmente reduzido e parco em suas responsabilidades sociais.

Cabe ainda esclarecer, nesta introdução, o conceito que o verbete protagonismo se insere neste estudo. No decorrer da pesquisa, observamos que o tema, de alguma forma, traz um certo incômodo ao unir a palavra protagonismo

à docência. No desenvolvimento deste estudo, por vezes, deparamo-nos com questionamentos diversos, na tentativa de apontar o protagonismo docente como algo não crível. Por conta disso, nossa preocupação, diuturnamente, antes mesmo de aprofundar o estudo, é clarificar e contextualizar o termo.

O vocábulo “protagonista” frequentemente está associado ao campo das artes, como o teatro e a literatura. Nos vários papéis dos atores envolvidos com a produção artística, o protagonismo não está reservado a todos. 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, que são coadjuvantes ou figurantes. Talvez, esta concepção seja o motivo do incômodo de alguns educadores em utilizar a expressão relacionando-a aos professores. Retomamos aqui este sentido mais comum do termo, a fim de diferenciá-lo da ideia de que defendemos neste trabalho.

Inicialmente, cabe-nos explicar que o protagonismo docente que tratamos aqui se insere, em um contexto mais específico, ao processo de formação continuada do professor. Há aporte teórico suficiente para sustentar o termo “protagonismo docente”, muitas das vezes utilizado e associado a outras expressões por teóricos diversos.

Nos estudos de Bronckart (2008), por exemplo, o termo está relacionado à atorialidade docente, onde esta é uma característica do professor-ator que assume o protagonismo da pilotagem da sua ação pedagógica, com participação ativa na sua própria formação. A concepção de atorialidade também é tema da Tese de Almeida (2015), definindo o professor como “ator do seu próprio agir”. Campos (2005, 2007) discute o papel de ator do professor na perspectiva de que o protagonismo docente é para conferir ao professor o lugar central das discussões pedagógicas.

Já Maia, et al. (2020) usam outra expressão: autoria docente. Apoiam a pesquisa em aportes teóricos que compreendem a autoria docente como 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. Os autores identificam ainda nos seus estudos, as pesquisas de Contreras (2000), o apontando como quem cunhou a autonomia docente, caracterizada por ele como “o compromisso que o

professor assume com as diversas dimensões do seu desenvolvimento profissional” (MAIA, et al. 2020, p.4).

Imbernón (2011), em uma entrevista a Revista Nova Escola, ao responder uma questão sobre como promover mudanças do papel docente nas próprias formações, partindo de objeto para sujeito das atividades formativas disse que 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”.

O Escritório Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC) da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) lançou em 2005 um documento intitulado “O Docente como Protagonista na Mudança Educacional”, com enfoque sobre o papel de protagonista do professor, constituindo como um imperativo político e técnico, conscientes da necessidade de conseguir mudanças na maneira de fazer políticas e práticas educacionais para alcançar os objetivos do programa “Educação para Todos”.

Outros estudiosos sobre o tema assumem nos escopos das suas pesquisas o termo “protagonismo docente”. Dann e Vasconcelos (2018), por exemplo, circunscrevem o tema no âmbito da caracterização do profissional docente da Educação Infantil. A intenção, segundo as autoras, é desacomodar ideias enraizadas e enfrentar com coragem o comodismo da reprodução de práticas pedagógicas. Elas afirmam que o professor protagonista não é aquele que está no centro do palco, mas o que se posiciona como líder do processo pedagógico.

Silva (2021) afirma em seus estudos que a singularidade do estilo profissional e a atorialidade são indícios ou evidências do protagonismo docente. Nascimento (2021) aborda o protagonismo atrelado à autonomia da atuação docente, no que ela denomina ser “par dialético individual-coletivo”, tal estudo preconiza que o binômio autonomia-protagonismo são manifestos pela consciência do comprometimento da função política, pedagógica e social da profissão.

Neste trabalho, assumimos os conceitos de atorialidade, autoria e protagonismo como concepções similares, no que diz respeito ao professor apropriar-se do compromisso com sua própria formação continuada, como ator, autor e protagonista deste processo, 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)forma 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).

1.3 CONTORNOS DA PESQUISA E PERGUNTAS NORTEADORAS

Sob a ótica de estudiosos, tais como Tardif (2014), Gauthier (1998) e Borges (2001) que possuem o foco de seus estudos nos saberes docentes, a formação inicial não é suficiente para que o educador seja capaz de identificar suas próprias dificuldades em suas práticas pedagógicas, quando começa o exercício de suas funções.

Sendo assim, a formação inicial e continuada docente tem sido tema de estudo, pesquisa, análise e reflexão em diversas áreas do conhecimento, como Stain, et al (2009) em Matemática, Krasilchik (1987, 1996) em Ciências Naturais, Gallo (2003, 2004, 2012) em Ciências Sociais, mais especificamente, em Filosofia e tantos outros autores e áreas de conhecimento. A formação continuada para a atividade docente se apresenta sempre como uma necessidade para o desenvolvimento e atualização profissional do professor, sendo considerada, com especial ênfase, potencial indicador da qualidade do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades.

Talvez seja possível uma melhor compreensão sobre a formação continuada docente ao refletir sobre os estudos de Sobreira e Nascimento (2004) que abordam sobre o tema. Os autores demonstram que, mesmo após a conclusão da licenciatura, há uma “carga exageradamente pesada e demasiadamente aceita” pelos próprios professores que “com enorme insistência, demandam reciclagens, programas de capacitação etc” (SOBREIRA E NASCIMENTO, 2004, p.71). Numa descrição temporal, os autores explicam como surgiu a formação inicial dos professores, avançando para o entendimento de que a contínua atualização do professor passa a ser critério da qualificação, demonstrando esta necessidade.

A formação continuada docente também consta nos documentos que norteiam a educação no Brasil. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) apresenta em sua meta 16 estratégias para que, até o ano de 2024, 50% dos professores da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação.

Na esteira da meta 16, o Ministério da Educação (MEC), em 2020, publicou a Resolução CNE/CP nº 1/2020 definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). No inciso V, do artigo 9º, a legislação apresenta o Mestrado (Acadêmico e Profissional) e o Doutorado como modelos de formação continuada docente. Assim, conforme definido por leis, a formação continuada dos profissionais de educação envolve, além dos cursos, as pós-graduações em nível *stricto sensu* no seu percurso formativo. A resolução traz ainda em seu artigo 7º que a formação continuada “deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; **duração prolongada da formação** e coerência sistêmica” (grifo nosso). Ou seja, a lei preconiza que a formação continuada precisa ter duração prolongada, definindo no artigo 9º os formatos e carga horária em cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização *lato sensu* e programas *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Cabe destacar que a BNC-Formação Continuada também define em quatro artigos a Formação ao Longo da Vida, em serviço, articulada em programas e cursos flexíveis e modulados.

A relevância deste nosso estudo centra-se na sociedade do século XXI, a qual está focada na informação a um clique de distância. Han (2012) afirma que essa sociedade não é mais a sociedade disciplinar, transformando-se em uma sociedade de desempenho. Acrescenta ainda que as pessoas não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção, sendo empresárias de si mesmas. A educação hoje está às voltas com as demandas da sala de aula, inclusão, o ensino híbrido, gamificação, aulas síncronas e assíncronas, sala de aula invertida, educação interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar, educação colaborativa, aprendizagem baseada em competências e habilidades para o século XXI, descritores cognitivos, metodologias ativas, ensino remoto, realidade aumentada, metaverso, neurociência pedagógica, educação 4.0, entre tantas outras. Desta forma, uma pesquisa em um doutorado profissional exige também a apresentação de um produto educacional (PE) que seja operacional, que amenize as barreiras e dificuldades decorrentes da profissão docente e que seja um instrumento para

ampliação do universo da prática pedagógica. É nesta direção que esta pesquisa demanda a elaboração de um texto coeso e coerente com foco na formação continuada, mas também apresenta um produto educacional, em construção e em diálogo com o aporte teórico-metodológico da pesquisa.

Orientadas pela perspectiva clássica da formação continuada como linha de pesquisa a qual vincula-se esta Tese, iniciamos as discussões para gestação da pergunta. Desta forma, mesmo reconhecendo a singularidade dos temas inerentes à formação continuada, começamos a refletir nas possibilidades de protagonismo docente na caminhada percorrida ao longo da sua própria formação continuada. Surge então nossa primeira pergunta de pesquisa: Quais abordagens podem ser pensadas de maneira a estimular o protagonismo de um professor na sua própria formação continuada? A partir desta pergunta, após idas e vindas, no intuito de responder como seria possível estimular o protagonismo docente na formação continuada, impulsionadas pelos temas da memória socioafetiva e responsabilidade social do professor, delimitamos a pesquisa junto aos egressos do PROPEC, com formação *stricto sensu* em ensino de ciências, especificando o público a ser investigado.

A proposta, até então, tinha como objetivo pesquisar como um curso de pós-graduação (PROPEC) poderia impactar e contribuir (ou não) na formação continuada do professor, resgatando as memórias sócio afetivas como fonte de protagonismo e reconhecimento identitário docente, elaborando um produto educacional capaz de atender às expectativas do professor que sentisse necessidade de atualizar-se constantemente, ampliando as possibilidades de inserção social ao integrar ações de ensino-pesquisa-extensão. Realizamos todo este percurso inicial junto aos egressos. Toda trajetória desta primeira fase da pesquisa está descrita em capítulo específico nesta Tese.

Entretanto, um novo percurso surge a partir dos resultados iniciais, desde as primeiras entrevistas aos egressos, trazendo uma nova pergunta para o caminhar da pesquisa: Como um curso de formação continuada modular possibilita que o professor desenvolva autonomia culminando no protagonismo e influenciando a própria identidade docente? Totalmente envolvidas na proposição de elaborar um curso de formação docente tutoriado por alunos de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, preconizando o protagonismo do professor na própria formação, inscrevemos nosso projeto em um processo

seletivo na instituição. O curso intitulado “A Formação Docente na Contemporaneidade” (apêndice A), aprovado no Edital Integrado do IFRJ nº 04/2021, proposto no Projeto “O Protagonismo Docente em sua Formação Continuada”, foi oferecido como curso de extensão, em 2022, sendo o curso piloto e, em 2023, numa segunda aplicação.

Portanto, para irmos além do mundo empírico e, em consonância com a essência da legislação vigente sobre a formação continuada docente, alcançamos a compreensão de que para esta pesquisa novas indagações norteadoras se descortinaram, sendo elas: Como a formação continuada do professor pode influenciar/definir/promover o protagonismo e o processo identitário docente? Tal protagonismo pode ser estimulado a partir da proposição de um curso de formação continuada que possibilite ao professor escolher seu percurso formativo? Em busca dessas respostas, assumimos como objetivo geral desta pesquisa: examinar como a formação continuada impacta o protagonismo docente, culminando na autonomia e reconhecimento identitário do professor.

Para tal, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- 1) Narrar as memórias socioafetivas de egressos do curso no PROPEC, como fonte de reconhecimento identitário durante seu processo de formação continuada;
- 2) Identificar em que medida a formação continuada repercute no protagonismo docente;
- 3) Propor um Curso de Extensão modular (como protótipo), que possibilite o protagonismo do professor na escolha do seu percurso formativo, ampliando as possibilidades de inserção social e de (re)construção identitária ao integrar ações de ensino, pesquisa e extensão.

Considerando o exposto, no decorrer da pesquisa optamos por considerar como sujeitos desta pesquisa: i. os egressos do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PROPEC), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), analisando o impacto da formação em nível *stricto sensu* nas suas vidas profissionais, bem como suas memórias socioafetivas e suas perspectivas sobre o próprio protagonismo docente na formação continuada e na sua (re)construção identitária; ii. os cursistas do Curso de Extensão “Formação Docente na Contemporaneidade”, em suas duas

aplicações, considerando o desenvolvimento do curso e suas percepções enquanto protagonistas na escolha do próprio percurso formativo.

1.4 METODOLOGIA GERAL DA PESQUISA

Ao longo da escrita da Tese, fizemos a opção de apresentá-la ao leitor em formato multipaper, como um encarte de artigos. A estrutura de apresentação da pesquisa conterá uma introdução, metodologia e considerações gerais, bem como todas as referências dos artigos serão listadas apenas ao final da Tese, como referências gerais, evitando redundâncias.

Importante destacar que esta pesquisa é qualitativa quanto à abordagem, por estar centrada na compreensão e dinâmica das relações pessoais e profissionais e por seu caráter interativo entre os objetivos apresentados, suas orientações teóricas e seus dados empíricos (MINAYO, 2001). Quanto à natureza, se trata de uma pesquisa aplicada que objetiva gerar conhecimento no âmbito teórico-metodológico, pela divulgação de seus resultados e aplicabilidade na prática pedagógica. Quanto aos objetivos, esta pesquisa é explicativa, pois tem como intuito primeiro explicar o fenômeno investigado e identificar os fatores que o determina (GIL, 2007). No que tange ao aspecto procedimental, este estudo optou pelo desenho metodológico da pesquisa exploratória e participante. Exploratória por envolver levantamento bibliográfico e entrevistas com quem tem experiência prática relacionada com a formação continuada. Participante por possuir como sujeitos de pesquisa os egressos do PROPEC e os cursistas do Curso Formação Docente na Contemporaneidade, com envolvimento significativo da pesquisadora. O mapa mental explicativo sobre a metodologia desta pesquisa, na figura 1, resume os caminhos escolhidos.

Figura 1 - Mapa Mental Metodologia da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras

No processo de geração do produto educacional (PE), considerando as questões de ciência (conhecimento científico), a finalidade foi identificar quais são os conhecimentos que o pesquisador-cientista precisa obter ou gerar, para uma vez estabelecido o bojo teórico (conhecimentos originários do âmbito científico), ser capaz de responder às questões de engenharia (elaboração do produto educacional) para fazer funcionar, de forma física, a arquitetura mental. Ou seja, a arquitetura mental precisa ser passível de operacionalização, de forma que se descubra as possíveis formas de manuseio do fenômeno investigado (NASCIMENTO-E-SILVA, 2020).

Outra frente do trabalho foi convidar mestrandos e doutorandos (alunos em curso do PROPEC) a serem tutores no curso que estava em fase de elaboração. A participação direta dos alunos (mestrandos e doutorandos) como tutores do curso piloto (protótipo) de formação continuada docente norteou-se pelos passos do método científico-tecnológico (MC-T), sendo aplicado em sua primeira versão no período de 01 de abril a 30 de julho de 2022, e que será detalhado no capítulo posterior. Destaca-se que o MC-T se apresenta com as seguintes etapas: i. prototipagem, ii. testes do protótipo, iii. ajustes no protótipo e iv. entrega final do produto. Desta forma, o curso é considerado como um protótipo, cuja avaliação

por parte dos tutores e cursistas integra a 1ª instância de avaliação e validação do PE. As etapas referidas são exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e tais instrumentos serão descritos e analisados em capítulo específico.

Por conseguinte, os dez tutores, participantes da aplicação desse protótipo, responderam um formulário no google (apêndice B) com a finalidade de avaliá-lo como juízes e de possibilitar a coleta de dados para esta investigação. Para tanto, utilizou-se no formulário o padrão segundo os eixos temáticos propostos por Kaplún (2002, 2003), a saber: eixo conceitual, eixo pedagógico e eixo comunicacional. Os dados coletados trazem muitas respostas, visto que é uma avaliação realizada por pares e estão descritos em sessão própria.

O formulário (apêndice B) foi elaborado no Google Forms e se apresentou em cinco seções, sendo a primeira uma breve explicação sobre o que se trata o formulário e com identificação opcional. A segunda seção, concentrada no eixo conceitual, considerou os conceitos estruturais da organização de um curso de extensão. A terceira seção, no eixo pedagógico, destacou a organização, material e conteúdo pedagógico, bem como as percepções dos tutores sobre os conceitos de formação continuada, identidade e protagonismo docente. Na quarta e última seção, aglutinada aos pressupostos de Leite (2018), o eixo comunicacional preocupou-se em solicitar ao tutor avaliação da apostila digital, como artefato do PE, nos aspectos estéticos, de conteúdo e potencialidades para replicação. Também foram realizadas perguntas bem abrangentes, buscando que o tutor retratasse sua avaliação sobre o curso.

O foco da pesquisa para execução do protótipo do curso de formação continuada, quanto da coleta de dados junto aos egressos e tutores, foi pautado no protagonismo docente durante a sua formação continuada.

O levantamento bibliográfico, as entrevistas e vídeos dos egressos, todo o material produzido pelos tutores (mestrandos e doutorandos) e pelos professores cursistas (participantes no protótipo aplicado) no âmbito do curso foram os principais meios para coleta dos dados. O processo de coleta, apuração, agrupamento e análise desses dados foi sendo realizado conforme os pressupostos da Análise de Livre Interpretação (ALI), na perspectiva de estabelecer balizadores sobre como ocorre a ressignificação dos conceitos aqui trabalhados, bem como suas características e potencial fonte de (re)construção

da identidade e do protagonismo docente no contexto do curso de formação continuada, que será melhor explicitado mais adiante.

O primeiro capítulo compreende o processo inicial das discussões a serem investigadas nesta pesquisa. Aborda os primeiros passos e todo o processo de maturação do problema, dos objetivos de estudo e os primeiros resultados junto aos egressos do Mestrado Profissional (MP) do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PROPEC).

O segundo capítulo se configura como um levantamento do tipo estado do conhecimento acerca das conceituações sobre formação continuada, protagonismo e identidade docente presentes na literatura, com a finalidade de compor o bojo teórico desta Tese. Este capítulo está disponível no *scielo preprint* e em estágio de avaliação pelo periódico ao qual foi submetido.

O terceiro capítulo define, como um meta-texto, as categorias dos eixos estruturais da ALI (Análise de Livre Interpretação), trazendo ao leitor maior entendimento sobre nossa opção por esta metodologia de análise. Este capítulo foi submetido à Revista Holos e encontra-se em estágio de avaliação.

O quarto capítulo descreve a trajetória do curso de formação continuada, denominado “Formação Docente na Contemporaneidade”, suas aplicações, resultados e análises. Possui carta de aceite e tem previsão de ser publicado na edição de dezembro da Revista REPPE.

Por fim, trazemos nas considerações finais nossas (in)conclusões tecidas pelos diálogos com as palavras de outros autores que, mesmo sem saber, foram nossos referenciais teóricos, fundamentando todo nosso estudo em um estado de conhecimento. Na esteira dessas reflexões, nossas considerações retomam a trajetória junto aos egressos como ponto fulcral de análise e movimento da (re)construção de suas histórias em narrativas preponderantes para que nós, pesquisadores, vislumbrássemos outras alternativas no caminhar da Tese, respondendo nossa primeira pergunta de pesquisa e inspirando-nos a novos questionamentos. Descrevemos nossas forças e fraquezas, apontando as limitações encontradas e indicando novas proposições.

2. CAPÍTULO 1 - A VOZ DOS EGRESSOS: AS PROVOC-AÇÕES NECESSÁRIAS À PESQUISA¹

A grafia “provoc-ações” tem o intuito de chamar atenção para o desafio de exercer freireanamente o diálogo, reconhecendo que a experiência de dizer a sua palavra, assim como a de saber escutar, é produto e produtora das ações crítico-reflexivas compartilhadas. Diz respeito a compartilhar, na teoria e na prática, a intencionalidade pedagógica de radicalizar a reinvenção do legado de Paulo Freire no âmbito da formação acadêmica, problematizando-a na perspectiva da palavração, em que leitura do mundo e leitura da palavra não se dissociam (FREITAS, 2021).

Pensar nos egressos como sujeitos desta pesquisa foi nosso primeiro movimento de estudo em direção à busca de respostas, tão logo retomamos a pesquisa após os primeiros meses de pandemia. As primeiras perguntas que rodeavam nossos pensamentos eram sobre quais abordagens poderiam ser pensadas de maneira a estimular o protagonismo de um professor. Como seria possível estimular protagonismo e autonomia aos docentes?

Foi um trilhar inicial, que sem dúvida alguma, nos indicou, inequivocamente, os passos posteriores e desafiadores que surgiram no caminhar deste estudo. Cabe-nos dizer que caminhos e descaminhos foram trilhados e que o uso do termo provoc-ações, cunhado por Freitas (2021), é proposital.

Sentimo-nos, desde a fase do projeto de pesquisa, provocados a abandonar a ideia de unir dois temas, aparentemente distintos, quais eram: i) o estudo sobre os egressos e suas respostas aos nossos questionamentos de pesquisa; e ii) o curso de formação continuada. Contudo, não bastava sentirmo-nos provocados, era necessário que tal sentimento nos provocasse ações. Por estes motivos, a escolha pelo uso do termo “provoc-ações”, na perspectiva tratada por Freitas (2021), não só nos pareceu alinhada ao que pensamos, como nos trouxe o contexto dialógico freireano à pauta.

É necessário salientar que o legado freireano não possui um conteúdo estático, carecendo de uma “contextualização dialética no tempo”, como bem descrevem Valente e Paiva (2021, p.74). Acrescentamos, em defesa do legado

¹ Este capítulo é referente ao artigo: A VOZ DOS EGRESSOS: AS PROVOC-AÇÕES NECESSÁRIAS À PESQUISA, que está em fase de redação para submissão.

de Freire, que é preciso também descrevermos a conjuntura em que abordamos o protagonismo docente na perspectiva freireana. Em tempos de antagonismos que sujeitam os pensamentos de Freire a espaços de luta entre o bem e o mal, não há como manter aparente imparcialidade nesta discussão. Afirmamos e esclarecemos que a educação transformadora, preconizada por uma educação cidadã e formadora de indivíduos críticos e não-oprimidos, perpassa, obrigatoriamente, por uma formação de professores que privilegie a compreensão crítica e a práxis cotidiana de uma educação libertadora.

Então, pontuamos que o pulsar deste estudo segue ritmado à proposta freireana, visto que o professor em sua formação continuada, ou seja, que continua estudando em busca de aprimorar seus conhecimentos, continua aluno, não apenas professor. Destacamos que o foco deste estudo segue a abordagem freireana, onde o professor, ao buscar o aprimoramento contínuo em sua formação, mantém-se também no papel de aluno. Nesse contexto, o protagonismo do professor é simultaneamente uma postura de aprendiz. O professor em formação se torna aluno de outro educador, desempenhando o papel de alguém que busca se tornar um agente ativo na transformação social, em consonância com os princípios da pedagogia de Freire. O professor em formação é aluno de outro professor e, no papel de educando, alguém em busca de ser protagonista da transformação social, refletindo as propostas da pedagogia de Freire.

Quanto à pesquisa ser desenvolvida junto aos egressos, é fato que as duas frentes de trabalho exigiria a execução de dois produtos educacionais distintos. Ainda assim, optamos por manter o desafio e dar voz aos egressos. Realizamos as entrevistas com onze egressos e todo o material coletado e analisado está integrado à construção desta Tese, cuja peculiaridade exige-nos explicitar, para que a sequência deste estudo possa ser plenamente compreendida.

O termo “provocações” passou a repercutir em nós como um sentimento de provocarmos ações que possibilitassem, no âmbito desta construção escrita, contarmos esta história e o quanto ela contribuiu a compartilharmos, na teoria e na prática, nossa intencionalidade pedagógica.

Cabe destacar que, neste momento da pesquisa, considerávamos como sujeitos desta pesquisa somente os egressos do PROPEC. As entrevistas tinham por objetivo analisar suas trajetórias profissionais, suas pesquisas,

produtos educacionais e relatos sobre o impacto da formação em nível *stricto sensu* nas suas vidas profissionais, bem como suas memórias socioafetivas e suas perspectivas sobre o próprio protagonismo docente na formação continuada.

Nosso foco em relação aos egressos estava na formação continuada em nível de mestrado. O intuito foi, a partir da interação com eles, considerar a memória socioafetiva relacionada às suas narrativas, utilizando-as como instrumento de resgate identitário do professor, enquanto profissão. Entendemos que o professor que busca tal formação possui preocupação com seu conhecimento teórico e com o aprimoramento de suas práticas. Nóvoa (2009a) confirma esta percepção dizendo que a formação docente é um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

2.1 CONTORNOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Para delinear o contorno metodológico desta investigação, utilizamos uma metáfora, a fim de explicitar o significado das narrativas dos egressos nesta pesquisa. Este capítulo em tela compara-se aos andaimes de uma construção civil. Como tal, sua principal função foi elevar a pesquisa, nos seus caminhos e descaminhos, ao *status* desta Tese, propriamente dita. Como qualquer alicerce em uma obra de construção, este estudo sobre os egressos é necessário ao contribuir com o resultado desta pesquisa. Sem essa escuta da voz dos egressos do PROPEC e as novas perguntas que se descortinaram nos anos iniciais da pesquisa e da pandemia, não alcançaríamos as percepções atuais.

Os movimentos (re)significando os dados coletados com os egressos foram realizados para sistematizar as ideias que foram, para além do sentido de percurso metodológico, uma escolha desenhada desde a formatação do projeto de pesquisa. De forma itinerante, as narrativas compartilhadas neste capítulo, foram articuladas na direção de focarmos nosso olhar às marcas de autoria e autonomia docente, onde cada trajetória contada-escutada dos egressos fosse observada sob a perspectiva das marcas experienciadas na formação.

Considerando as experiências formadoras de cada um dos egressos, tomamos o conceito de Josso (2007), que define a formação experiencial efetivada “a partir da construção da narração da história da formação de cada

um, da narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu, da sua maneira de operar escolhas...” (JOSSO, 2007, p.420). A narrativa dos egressos se apresenta, no contexto deste estudo, um solo fértil para o entendimento sobre as possibilidades da formação continuada influenciar/definir o protagonismo docente.

A esta altura, tínhamos bem definido nosso objeto de estudo: a formação continuada docente. Nossa pretensão foi investigar como o professor poderia protagonizar este processo. E os egressos nos apresentaram em suas entrevistas boas pistas. A pergunta que buscávamos resposta era saber quais abordagens poderiam ser pensadas de maneira a estimular o protagonismo do professor.

Com vistas a responder as questões iniciais desta investigação e com o objetivo de saber como um curso de pós-graduação (PROPEC) poderia impactar e contribuir (ou não) na formação continuada do professor, resgatando as memórias socioafetivas como fonte de protagonismo e reconhecimento identitário docente, optamos por propor a egressos do PROPEC a participação em uma entrevista semiestruturada.

Ao selecionar os sujeitos que participariam da entrevista, o primeiro recorte feito foi limitar, naquele momento inicial, aos egressos do Mestrado Profissional (MP) do PROPEC. O roteiro da entrevista foi elaborado em três tópicos: identificação do egresso, conhecendo o egresso e questões relacionadas a pesquisa. Na identificação do egresso, foram coletados dados pessoais e acadêmicos. No intuito de conhecer mais o egresso, na seção seguinte da entrevista foram realizadas três perguntas para mapear como o egresso conheceu o PROPEC, qual foi a maior motivação para que buscasse um processo seletivo de formação continuada em nível *stricto sensu* (Mestrado) e se o curso MP correspondeu às expectativas.

Nas questões relacionadas à pesquisa, foram feitas seis perguntas. A primeira investigava se e como o PROPEC contribuiu, de alguma forma, no ambiente de trabalho do egresso, levando em consideração a influência (ou não) sobre a prática docente. Depois, questionou-se sobre a importância/relevância (ou não) do PE produzido pelo entrevistado. Em seguida, buscou-se compreender se e como o PROPEC impactou o protagonismo docente do egresso. A quarta questão solicitava ao entrevistado que definisse em uma

palavra a relação dele com o PROPEC. A quinta, retoma a importância do PE desenvolvido e questiona sobre o impacto do PROPEC na vida profissional do egresso. Por fim, com a intenção de instigar o entrevistado, o questionamento abordou aspectos relacionados à percepção do egresso sobre a possibilidade de o professor ser protagonista da própria formação e como isso poderia acontecer.

Também foi definida como estratégia de acesso aos egressos do MP o envio de convites, via e-mail, por ano de conclusão, dos mais recentes até os últimos cinco anos, correspondente ao período de 2017 a 2021. Como o retorno foi aquém do esperado, o convite foi enviado para todos os egressos do MP na instituição (o PROPEC foi fundado em 2007 e as primeiras defesas datam no ano de 2010), que haviam deixado expresso em formulário na secretaria o desejo de participar de eventos e/ou pesquisas que surgissem, disponibilizando seus contatos. Essa possibilidade surgiu a partir de uma planilha vinculada a um trabalho junto aos egressos desenvolvidos por um professor do PROPEC. Fizemos o convite para participação na entrevista e onze egressos responderam positivamente. Os egressos que concordaram em participar foram entrevistados individualmente (sendo nove do sexo feminino e dois, masculino), via *Jitsi meet* com gravação arquivada em *dropbox*, conforme roteiro de entrevistas pré-elaborado (apêndice C), realizadas no mês de fevereiro do ano de 2022. Tomando como base o ano de defesa, o grupo de egressos participantes era composto por concluintes de 2011 a 2021 (quadro 1).

Quadro 1: Perfil de egressos participantes da pesquisa por ano de defesa

Ano de defesa	Quantidade de egressos	Sexo informado
2011	1	F
2013	1	F
2014	2	F e M
2015	2	F e F
2018	1	F
2019	1	F
2020	2	F e M
2021	1	F

Fonte: Elaborado pelas autoras, conforme dados obtidos na secretaria do PROPEC

Cabe esclarecer que as entrevistas foram realizadas com a finalidade de montar uma curadoria digital no canal do PROPEC no youtube, compondo como artefato do produto educacional (PE) da pesquisa. Porém, dada a necessidade de acompanhamento próximo do curso de formação continuada (que é o PE desta Tese), a criação deste artefato acabou deixando de ser uma opção viável. No entanto, a riqueza nas narrativas dos entrevistados e todo percurso desta trajetória trouxeram contribuições significativas para o objeto deste estudo, em sua reconfiguração em momentos pandêmicos. Também, há de se considerar, que foi a partir do processo reflexivo de análise das entrevistas com os egressos que (re)pensamos as relações dos modos de ser, saber e poder compondo o pesquisar com novas possibilidades.

2.2 NOSSAS REFLEXÕES E DIÁLOGOS

Como já explicitado neste estudo, optamos pela liberdade garantida pela Análise de Livre Intepretação (ALI) e, pautados em seus eixos multidimensionais, trilhar na análise das entrevistas o caminho da memória socioafetiva, presente de forma marcante nas narrativas dos egressos. Não seria possível descrever cada olhar, cada suspiro, cada pausa, cada silêncio e os mais diversos movimentos gestuais expressos nas entrevistas. As falas estão repletas de opiniões, hipóteses e conclusões próprias, revelando conflitos, emoções, medos e conquistas. Nos momentos das entrevistas, o sentimento era algo parecido com o descrito por Bragança e Santana (2020, p.10), ao referirem-se às produções dos orientandos do seu grupo de pesquisa na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), “e a narratividade autobiográfica seguiu transbordando e invadindo as demais páginas dos nossos escritos [...]”. E assim, entre dizeres e prazeres dialógicos, como forma provisória de nós mesmos, em um “círculo virtuoso entre narrativa e escuta” (*ibid*), reunimos aqui as escutas interpretadas e validadas para esta investigação.

Tratamos neste estudo a memória socioafetiva relatada pelos egressos em suas entrevistas, com carinho, respeito e ainda como afirma Marinas (2007), sabedores que as palavras dadas por eles não são mais deles, nem nossas, mas de todos que se apropriarem da leitura do que por eles foi dito.

Cabe pontuar que identificamos nesta análise, cada um dos egressos pela

letra E, acompanhada do número 1 a 11, ordenado na ordem alfabética dos seus nomes.

Em busca das marcas de autoria-autonomia-protagonismo nas respostas dos egressos, sem abrir mão do ato intencional de produzir conhecimento científico-acadêmico, nos deparamos nas autodescrições solicitadas no diálogo de algumas entrevistas com sujeitos que enxergavam suas próprias trajetórias acadêmicas com as lentes da improbabilidade, com a pergunta implícita em seus discursos de “como cheguei aqui?”. Assim foi com a egressa E6, quando questionada quem ela era, disse: *“Sou a filha de cozinheira que sempre sonhou em ser professora, mas que, por gostar de desenhar, fez arquitetura”*. Ela continua contando sua trajetória, *“para realizar meu sonho, sou professora na FAETEC, dando aula no curso técnico em edificações”*. A egressa E4 se apresenta dizendo: *“Sou mulher periférica, professora da educação básica, a favor da cota e da educação pública de qualidade. Minha formação acadêmica toda foi realizada no ensino público”*. *“Era um sonho, sempre foi meu sonho”* disse a egressa E5. A egressa E1 expressou-se da seguinte forma: *“Moro em Mesquita e sempre tive esse sonho (de fazer o Mestrado). Quando cheguei ao Estado do Rio de Janeiro, decidi iniciar minha vida profissional e acadêmica”*. Mais à frente, perguntada como o PROPEC impactou sua vida profissional, a egressa E1, completou: *“Meus pares (referindo-se aos seus colegas de trabalho na escola) me olham e sou um incentivo, porque como eu consegui fazer um mestrado? Se eu consegui, eles também conseguem”*. A E2 disse em certo momento da entrevista: *“foi a realização de um sonho”*.

Na análise singular dos sujeitos entrevistados, observamos que o discurso nas entrevistas, em sua grande maioria, relaciona o título concedido à ascensão pessoal e profissional. A perspectiva de avanço a partir da formação continuada com titulação em nível de mestrado está intimamente associada ao contexto sócio-histórico dos entrevistados (o provável), sendo repetidas vezes, por indivíduos diferentes, nomeada como um sonho (o improvável).

No viés socioafetivo, pedimos aos egressos que resumissem em apenas uma palavra sua relação com o PROPEC. Este momento, nas entrevistas, foi carregado de muito sentimento e alguns dos entrevistados ficaram emocionados em seus discursos. Os egressos E2, E5, E9 e E10 disseram a palavra “gratidão”. A egressa E1, contextualizando que estava recém-chegada ao estado do RJ à

época do mestrado, sem ainda conhecer ninguém, mencionou a palavra “afeto”, justificando o quanto se sentiu acolhida pela instituição. A egressa E3 escolheu a palavra “conquista”, as egressas E6, E8 e E11 disseram, respectivamente, as palavras “autoestima”, “excelência” e “superação”. A E7 citou o “profissionalismo” e destacou, saudosista daquele tempo, a rede de apoio que a cercou no seu ambiente de trabalho, com colegas trocando seus dias de trabalho com ela, para que ela pudesse estudar. A egressa E4 negou-se a dizer uma só palavra, dizendo que sua relação com o PROPEC precisava ser descrita por “saúde” e “amor”. E4 enfatizou que as duas palavras eram necessárias, mas que ambas tinham a mesma intensidade e não estavam hierarquizadas.

As memórias relatadas nesta fase das entrevistas mostram, nas narrativas sobre algumas das experiências vividas pelos egressos, grande carga afetiva e emocional. Tratamos a análise dessas narrativas sob dois aspectos. O primeiro contempla o significado da memória coletiva na perspectiva de Pollak (1992), com a finalidade de definir seu lugar respectivo nesta pesquisa. Segundo o autor, a memória coletiva integra, em tentativas mais ou menos conscientes, a ideia reforçada de sentimentos de pertencimento e de fronteiras sócio-culturais. Isto é constatado nas falas dos egressos, visto que as histórias contadas, embora diferentes no conteúdo, se apresentam, majoritariamente, em um mesmo contexto sócio-histórico. O segundo aspecto considerado é fruto do diálogo com Moran (1994), em um movimento de apropriação e aproximação ao seu conceito de afetividade, nos conduzindo ao que denominamos, neste estudo, de memória socioafetiva. Ele conceitua o afetivo como um componente básico do conhecimento, ligado ao sensorial e ao intuitivo. Em seus estudos ele destaca que “o afetivo se manifesta no clima de acolhimento, de empatia, (...) da compreensão para consigo mesmo, para com os outros e para com o objeto do conhecimento” (MORAN, 1994, p.235). O autor ainda explica que o clima afetivo envolve e multiplica potencialidades, e este clima, de forma incontestável, estava presente nas entrevistas com os egressos, sendo importante para nossas reflexões neste processo de investigação, considerando que memória afetiva não trata apenas do que se é lembrado, mas dos motivos que nos faz lembrar (CARVALHO, 2012).

A partir da compreensão desses elementos, como portadores de rico material empírico, iniciamos a análise de duas perguntas na entrevista que

abordavam de forma mais direta o protagonismo docente. Uma questionava se o egresso achava que o PROPEC, de alguma forma, impactou seu protagonismo docente e a outra se ele acreditava que o professor poderia ser protagonista da sua própria formação. Em relação a primeira pergunta, seguem alguns fragmentos de algumas das falas dos egressos:

E1: *Sim, me impactou. Sou tímida e reservada, mas sinto que sirvo de incentivo para meus pares. Houve também uma ascensão na minha carreira profissional, hoje atuo na Secretaria de Educação no município onde sou concursada.*

E2: *Sim, sempre agrego conhecimento, não desprezo nada que aprendo. E isso foi o PROPEC que me proporcionou.*

E3: *Sim, me sinto empoderada, no que tange ao conhecimento, trocas e aprendizados.*

E4: *Claro! O PROPEC me fez ter coragem, vencer a timidez. Me ensinou a voar mais alto. Crescimento como pessoa, como profissional, saber ouvir meu estudante, ter o protagonismo de também dar ideias no meu ambiente de trabalho, lançar ideias.*

E5: *Sim! Me vejo influenciada no pensar e no agir.*

E6: *Você saber o quê e onde buscar é o protagonismo que consegui ter no Mestrado no PROPEC. Pra mim, o PROPEC me deu autoestima pra pensar no depois.*

E7: *Sim. Acho que era o empoderamento. Acho que o Mestrado trabalha com a questão da autoestima. Pela minha história de vida também. Estava sem estudar há tempos, voltei e me senti valorizada na profissão.*

E9: *Pelo PROPEC ter gerado um profissional mais seguro e reflexivo, mais experimentado nas indagações que eu tinha, elevou meu protagonismo. Porque me sinto mais seguro. O PROPEC definitivamente forjou em mim uma estabilidade autônoma do saber, de forma a superar os desafios que surgem na minha prática.*

E11: *Sim, saí outra pessoa. Entrei uma coisa e saí outra. Estudava pra tirar notas altas. O percurso no IFRJ mostrou que nota não representa absolutamente nada. Eu aprendi isso no IFRJ. Minhas avaliações são diferenciadas, minha prática é diferenciada com tudo que aprendi no IFRJ.*

As narrativas acima possuem alguns pontos congruentes que merecem

destaque. O entendimento do termo “protagonismo”, constituído livremente na pergunta feita, foi compreendido pelos egressos como ascensão pessoal e profissional, corroborando a fala inicial de autoapresentação no início de cada entrevista. Muitos utilizaram outros vocábulos para expressar o entendimento conotativo de protagonismo: empoderamento, elevação da autoestima, segurança autônoma do saber e voos mais altos são alguns exemplos do conceito estar atrelado à elevação de status pessoal. No campo profissional, não foi diferente, valorização e ascensão, profissional mais reflexivo e práticas diferenciadas na sala de aula foram declaradas como oriundas da formação no PROPEC e associadas ao protagonismo conquistado.

A segunda pergunta desloca o foco do entrevistado, forçando-o a refletir se é possível ao professor ser protagonista da sua própria formação. A proposta nesta pergunta, diferente da anterior, associa o protagonismo docente à formação continuada. Vamos a alguns fragmentos das respostas dadas:

E1: Sim. Porque eu vejo que é possível. Não adianta fazer se você não acredita no que você faz. Se o professor não tiver sede de protagonismo pessoal, de acreditar, não faz nada. Está muito relacionado com a vida nas várias áreas que eu frequento. Protagonismo no sentido de me firmar naquilo que sou profissionalmente.

E2: Acredito sim. Pesquiso isso hoje na minha Tese, a tomada de consciência no viés metodológico. Nós somos produtos do meio e interagimos com esse meio. Se eu não tenho nenhum interesse na minha formação, não vou fazer nada. Se eu desejo, vou me constituindo professor. Se eu não quero, ninguém vai fazer por mim. Se eu não sou protagonista da minha formação, não é o professor formador que vai fazer que eu seja. Eu que tenho que ir em busca da minha formação. Preciso querer fazer. Se não somos protagonistas da nossa formação, nós não nos formamos. Vai para além do título. Se não me apropriei, não me constituí com o aprendizado, não houve formação. Enquanto o PROPEC teve impacto e eu concluo que sim, porque eu que fui em busca do PROPEC. Extraí tudo que podia do PROPEC.

E3: Depende de cada professor. É possível, depende da história de vida, do que acredita, da própria formação, se busca continuar aprendendo, obter mais conhecimentos.

E4: Sim e não. Vai depender das nossas fontes. Onde estou bebendo?

Qual o tipo de informação estou lendo? Olhando pra biologia, onde estou olhando meus conteúdos que se modificam? IST (infecção sexualmente transmissível), não é mais DST. Gravidez na adolescência, questões étnico raciais, tudo mudou. O professor pode ser protagonista da sua formação, mas vai depender de que fonte ele está bebendo.

E5: Sim. Pergunta difícil, né? Vou um pouco além. Essa cultura escolar do professor na sala de aula, talvez não permita que ele vislumbre isso, por causa do cansaço do dia a dia, os professores acabam desistindo disso. Em 2011, quando fiz o mestrado, eu não estava em sala de aula tantas horas como hoje. Parece que mestrado não é uma coisa para mim, mas para um outro sujeito, para o pesquisador. Parece que está muito distante da gente, parece ser de outro mundo. Muito difícil. Percebo isso nos colegas. Tudo é difícil, lidar com os alunos, alunos com necessidades especiais, o professor é desafiado, mas ele tenta, a realidade dele é difícil.

E8: Sim. Eu cresci como profissional, amadureci, eu fui protagonista do meu mestrado. Foram muitos meses de trabalho, dedicação. Eu fui a protagonista da minha formação.

E9: Acredito. Me faltam bases referenciais para explicar com segurança, como. Vou falar baseado no meu empirismo. Acredito que se o profissional entender ser seguro no seu fazer profissional, no seu ato de dialogar, interagir, estabelecendo segurança nas relações, o protagonismo do professor é benéfico. Este professor está empoderado, mas às vezes está numa estrutura de educação que não o permite ser protagonista. Se esse protagonismo for independente da estrutura educacional, plenamente possível. Do contrário, vai ser mais difícil.

O egresso E10 informou que “Depende da estrutura onde este professor está inserido. Trabalhei em escolas particulares, lá muito mais difícil (o protagonismo). Nas escolas públicas é um pouco mais fácil. Sou negro, desenhista, formado em direito e licenciado em física. Quando fui desenhar o cientista da minha história em quadrinhos do meu PE no Mestrado, desenhei um cientista branco. Depois me dei conta, refleti com meu orientador. O cientista do meu PE foi nomeado como Faraó Negro. O protagonismo é uma busca pessoal, mas precisamos de espaço”.

Quanto à egressa E8, ressaltamos sua fala por se compreender como um

exemplo de que é possível ao docente protagonizar sua própria formação e tomando-a como exceção, todos os demais, mesmo os que responderam acreditar na possibilidade do professor protagonizar sua própria formação, apresentaram dificuldades para que efetivamente seja assim. Alguns egressos apontaram a estrutura do ambiente escolar como limitadora ao protagonismo docente na própria formação. E os discursos não estão tomando como referência a estrutura física, mas sim a estruturas relacionadas às políticas públicas de formação continuada. Quando citam a estrutura do ensino privado com dificuldades ainda maiores para o protagonismo docente na formação continuada, ficam implícitas as impossibilidades até mesmo de formação, quiçá de protagonismo docente.

Outros egressos pontuaram, em falas diversificadas, sobre a necessidade de que o docente queira protagonizar sua formação. É salutar destacar que o professor, para que seja protagonista da sua formação continuada, antes de tudo, precisa tê-la garantida, tanto o acesso quanto a permanência. E este é só o primeiro passo, pois outros não ditos pelos egressos, mas obviamente igualmente determinantes, precisam ser dados: melhores condições de trabalho, níveis salariais maiores, carreira profissional atraente, de forma que torne a formação continuada desejada pelos docentes. Só então, o professor poderá assumir o compromisso com as diversas dimensões do seu desenvolvimento profissional (CONTRERAS, 2000).

2.3 CONSIDERAÇÕES QUE ABRIRAM NOVOS RUMOS NA PESQUISA

A partir da narrativa dos egressos, identificamos que a formação continuada docente, diz respeito ao desenvolvimento profissional do professor, constituído por etapas, desde a sua primeira formação até outros processos de formação ao longo da carreira. Estas etapas nem sempre são trilhadas da mesma forma. No entanto, em relação aos egressos, ainda que por caminhos diferentes, todos os entrevistados chegaram à formação em nível de mestrado, por uma necessidade pessoal e/ou profissional.

Sendo assim, com a finalidade de investigar quais abordagens poderiam ser pensadas no intuito de estimular o protagonismo docente, considerando o pressuposto de que os egressos nos trariam tais respostas a partir das suas memórias socioafetivas, as entrevistas foram realizadas. Tendo como ótica

principal a lente das possibilidades do protagonismo docente ser estimulado em um curso de formação continuada, nos limites dos resultados obtidos por meio das entrevistas aos egressos e à luz dos estudos bibliográficos, constantes nesta Tese, os estudos apontaram positivamente. O Mestrado no PROPEC não só exerceu influência no processo de (re)construção da identidade docente dos egressos entrevistados como demonstrou ser uma concepção totalmente vinculada ao protagonismo docente, sob o ponto de vista da autonomia necessária ao exercício da profissão docente. Os resultados corroboraram os aspectos da memória socioafetiva e da competência social dos egressos e balizaram o estudo sobre o protagonismo docente na formação continuada, que foi parte do fenômeno investigado nesta Tese.

Vale lembrar que, neste momento da pesquisa, o objetivo geral era examinar como um Programa de Pós-graduação na modalidade profissional poderia contribuir e atender às expectativas do professor que sente a necessidade de atualizar-se constantemente.

A pesquisa caminhou respondendo ser possível um professor, em um curso de Mestrado, atuar como protagonista da sua própria formação. No entanto, há de se considerar, na análise das entrevistas, para se obter interpretações coerentes acerca do agir protagonista dos egressos envolvidos neste estudo, que estes são indivíduos sociais, política e ideologicamente situados e imersos nas práticas discursivas científico-acadêmicas, coadunando com o objetivo geral delineado. Contudo, tal constatação nos levou a novas indagações.

Sendo assim, com os aspectos já identificados sobre o protagonismo docente, ficou latente que o foco do estudo tinha pauta comprometida com a realidade concreta de professores e por vezes um certo distanciamento epistemológico, construindo uma (re)interpretação lógica e coerente ao que o estudo se propõe, considerando as peculiaridades do contexto investigado. Daí percebemos a necessidade de algumas alterações e adaptações, conforme novos caminhos foram sendo escolhidos, e um novo conjunto de variáveis se apresentou maturando todo o percurso. Consequentemente, novas expectativas se formaram no desenvolver da pesquisa.

Neste ponto, retomamos Freire ao diálogo, pois a ideia de que a “leitura de mundo precede à leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9) evidencia-se pela constatação que é por meio das narrativas, que a leitura de mundo se torna mais

explícita. Assim, a narratividade nos possibilita, enquanto ouvintes-pesquisadores, que o conceito sobre o protagonismo docente na formação continuada é vislumbrado sob a ótica da emancipação. A ideia de emancipação em Paulo Freire contribui de forma direta à problematização da pesquisa, sendo traduzida em uma nova pergunta neste estudo: Como um curso de formação continuada modular possibilita que o professor desenvolva autonomia culminando no protagonismo e influenciando a própria identidade docente?

Ora, a perspectiva emancipatória freireana autoriza o profissional docente, a partir de uma itinerância metodológica, a fazer escolhas na/para produção de conhecimentos, tornando-o sujeito e autor da própria trajetória acadêmica. Neste viés, redesenhando os caminhos da pesquisa, alteramos nosso foco. Nosso objeto de estudo continuava sendo a formação continuada com o objetivo de investigar o protagonismo docente, no entanto não mais seriam somente os egressos, os sujeitos desta pesquisa. Com uma pergunta mais específica, este estudo passa a considerar a possibilidade do curso de formação continuada (produto educacional desta Tese) ser nossa fonte de dados para responder o novo problema da pesquisa.

Para melhor entendimento, elaboramos um quadro para demonstrar todo o percurso desta Tese, destacando que os egressos sempre estiveram presentes nesta investigação como sujeitos da pesquisa (quadro 2), no entanto, a partir da qualificação, novos sujeitos surgiram.

A partir daqui, nossos esforços foram concentrados na aplicação do curso de extensão, em formato de protótipo, Formação Docente na Contemporaneidade, que será mais bem explicitado em capítulos posteriores.

Quadro 2: Apresentação do percurso da Tese, proporcionado pela escuta da voz dos egressos, e pelas provocações do grupo de pesquisa CAFE e dos membros das bancas de seminário de projeto e banca de qualificação

	PROJETO DE PESQUISA	PRÉ-QUALIFICAÇÃO	EXAME DE QUALIFICAÇÃO	TESE
TÍTULO	O PROTAGONISMO DOCENTE EM SUA FORMAÇÃO CONTINUADA: um produto educacional para ampliação da inserção social a partir do resgate da memória socioafetiva	A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NO PROTAGONISMO DOCENTE: possibilidades em meio ao resgate de memórias socioafetivas	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DO PROTAGONISMO DO PROFESSOR EM SUA FORMAÇÃO CONTINUADA	AUTONOMIA DOCENTE A PARTIR DO PROTAGONISMO DO PROFESSOR EM SUA FORMAÇÃO CONTINUADA
TEMA	A formação continuada docente e a memória socioafetiva dos professores.	A formação continuada docente, a inserção social e a memória socioafetiva dos professores.	A formação continuada, o protagonismo e a identidade docente.	O protagonismo docente na própria formação continuada
PROBLEMA	Como a partir do resgate da memória social e afetiva de um professor é possível propor uma formação continuada docente, onde ele seja o protagonista? Como é possível propor uma formação continuada docente, que faça do professor o protagonista da sua própria formação a partir do resgate da memória socioafetiva?	De que maneira um professor atua como protagonista de sua própria formação profissional? Tal protagonismo pode ser estimulado a partir do resgate da memória socioafetiva, ao propor uma formação continuada? Que abordagens podem ser pensadas de maneira a estimular o protagonismo de um professor?	De que maneira um professor atua como protagonista de sua própria formação profissional? É possível a formação continuada do professor influenciar/definir o protagonismo e o processo identitário docente? Tal protagonismo pode ser estimulado a partir da proposição de uma formação continuada que possibilite ao professor escolher seu percurso formativo?	Como um curso de formação continuada modular para professores possibilita seu protagonismo no desenvolvimento autônomo da própria identidade docente?
SUJEITOS DA PESQUISA	Egressos	Egressos	Egressos e cursistas	Egressos e cursistas

	PROJETO DE PESQUISA	PRÉ-QUALIFICAÇÃO	EXAME DE QUALIFICAÇÃO	TESE
OBJETIVOS	Geral: Pesquisar, como um curso de pós-graduação (PROPEC) pode impactar e contribuir (ou não) na formação continuada do professor, resgatando as memórias socioafetivas como fonte de reconhecimento identitário e elaborar um produto educacional capaz de atender as expectativas do professor que sente necessidade de atualizar-se constantemente, ampliando as possibilidades de inserção social ao integrar ações de ensino-pesquisa-extensão.	Geral: Examinar como um Programa de Pós-graduação na modalidade profissional contribuiu e atendeu as expectativas do professor que sente a necessidade de atualizar-se constantemente. Específicos: Narrar as memórias socioafetivas de egressos do PROPEC; Propor uma curadoria de produtos educacionais gerados, de forma que professores em busca de sua formação continuada possam se reconhecer nestas produções e propor um Projeto Pedagógico de Curso lato sensu a partir do protótipo de um curso de extensão.	Geral: Examinar como um Programa de Pós-graduação na modalidade profissional contribuiu e atendeu as expectativas do professor que sente a necessidade de atualizar-se constantemente. Específicos: Identificar em que medida a formação continuada repercute no protagonismo e identidade docente; Narrar as memórias socioafetivas de egressos do curso no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências (PROPEC), como fonte de reconhecimento identitário durante seu processo de formação continuada; Propor um Projeto Pedagógico de Curso <i>Lato Sensu</i>, ampliando as possibilidades de inserção social e de (re)construção identitária ao integrar ações de ensino, pesquisa e extensão.	Geral: Examinar como um curso de formação continuada modular possibilita/permite que o professor desenvolva autonomia culminando no protagonismo e influenciando a própria identidade docente. Específicos: Propor a elaboração de um produto educacional a partir de um programa piloto de atualização docente, a ser ministrado por alunos do PROPEC (mestrandos e doutorandos), em formato de itinerários formativos em cardápio; 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.

	PROJETO DE PESQUISA	PRÉ-QUALIFICAÇÃO	EXAME DE QUALIFICAÇÃO	TESE
METODOLOGIA	Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, quanto à natureza, é aplicada, quanto aos objetivos, é explicativa, quanto ao aspecto procedimental, é exploratória e participante. A coleta dos dados se dará por meio de: questionários, roteiro de entrevistas, rodas de conversa e de observações no campo. A metodologia de análise das informações coletadas será pautada na Análise de Livre Interpretação (ALI) onde os dados serão analisados com livre harmonia interpretativa entre teoria e prática.	Entrevistas individualizadas aos egressos, por meio virtual. Elaboração e execução do curso de extensão em formato de protótipo. Definição e estruturação dos eixos multidimensionais interdependentes da Análise de Livre Interpretação (ALI).	Abandono a ideia da curadoria digital como artefato do PE da Tese. Análise dos resultados parciais da primeira aplicação do curso Avaliação e validação da 1ª aplicação Elaboração do Livro Digital como artefato do Curso de Extensão. Pré-análise das entrevistas dos egressos	2ª aplicação do curso Análise das entrevistas dos egressos Análise dos resultados das duas aplicações do curso Avaliação e validação da 2ª aplicação. Análise e apresentação de reflexões sobre a replicabilidade

Fonte: Elaborado pelas autoras

3. CAPÍTULO 2 - TESSITURAS TEÓRICAS: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO²

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido - nessa textura - o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve, ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (BARTHES, 2015, p.75).

Para qualificar a interlocução entre os conceitos de formação continuada, protagonismo e identidade docente, foi realizado um levantamento bibliográfico, do tipo estado do conhecimento. Ferreira (2002) conceitua o estado do conhecimento como sinônimo de estado da arte. Afirma que os termos referem-se a uma metodologia de caráter bibliográfico, descritivo e inventariante, que busca a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados, em diferentes épocas e lugares, sobre determinado tema. Vosgerau e Romanowsky (2014) afirmam que a denominação “estado da arte” é comumente utilizada no campo educacional, constituindo-se por meio de uma análise aprofundada. Romanowski e Ens (2006) destacam que o estado da arte ou do conhecimento compreende a análise do campo investigativo, ou seja, “não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (p.39).

A partir dessa compreensão, este estudo se inscreve como um estado do conhecimento, pois objetivou responder em que medida estes conceitos estão imbricados e se juntos, ou individualmente, impactam nas questões investigativas da pesquisa, sendo seletiva a perspectiva temporal e fontes disponíveis. Compreender quais são as implicações do processo de formação continuada na identidade e no protagonismo docente sob o ponto de vista de outras pesquisas, não só enriquecem como ainda credibilizam a trajetória a ser percorrida.

² Este capítulo é referente ao artigo com título: “TESSITURAS TEÓRICAS: O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA, PROTAGONISMO E IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DO INSTRUMENTO BUSCAD”, submetido para o periódico “Educação em Revista” (UFMG), ainda em estágio de avaliação, disponível como *preprint* no *scielo* conforme requisito da revista, no link: <https://doi.org/10.1590/scielopreprints.5996> – Anexo A

A etapa de investigação do que já foi produzido sobre o tema e aportes teóricos já utilizados, bem como compreender a coerência interpretativa dos autores, das pesquisas e trabalhos elencados para esta revisão de leitura, foram essenciais para situar e assumir os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa de Tese. Importante destacar que a leitura e análise do corpus selecionado foi realizada à luz de duas perguntas norteadoras deste estudo: De que maneira um professor atua como protagonista de sua própria formação profissional? É possível a formação continuada do professor influenciar/definir o protagonismo e o processo identitário docente?

3.1 AS TESSITURAS TEÓRICAS

O corpus de análise neste levantamento bibliográfico foi constituído por meio da ferramenta tecnológica BUSCAd v 2.6.0 (abreviação para Buscador Acadêmico versão 2.6.0), uma planilha com interface amigável, podendo ser operada com funcionalidades seguras e pertinentes a uma revisão bibliográfica acadêmica (MANSUR; ALTOÉ, 2021).

Em acordo com o protocolo metodológico do BUSCAd, a primeira etapa da revisão requereu a definição dos indexadores, pautados no universo da pesquisa em tela, a serem utilizadas na planilha. Após reflexão acerca dos objetivos da pesquisa, acompanhada de ensaios preliminares, definiu-se os seguintes termos indexadores: i. “formação continuada”, ii. “identidade docente”, iii. “identidade do professor”, iv. “protagonismo docente” e v. “protagonismo do professor”. Após alimentar a planilha com os termos, a ferramenta gerou todas as combinações possíveis dentre os indexadores, totalizando 31 sequências. Optamos por eliminar os pareamentos com alto grau de similaridade, tais como: “identidade docente/identidade do professor” e “protagonismo docente/protagonismo do professor”. Descartamos ainda os pareamentos com resultados zerados. Após este recorte, sinalizamos dez combinações para a etapa seguinte de levantamento, sendo eles: 1. formação continuada/identidade docente/protagonismo docente, 2. formação continuada/identidade docente/identidade do professor, 3. formação continuada/identidade docente, 4. formação continuada/protagonismo docente, 5. formação continuada/identidade do professor, 6. identidade docente/protagonismo docente, 7. identidade do professor/protagonismo docente, 8. protagonismo docente/protagonismo do

professor, identidade docente/identidade do professor.e 10. formação continuada/protagonismo do professor. Quanto à base de dados, assumiu-se como repositórios o Portal de Periódicos (2013-2016) e o Banco de Teses e Dissertações (BTD), ambos da CAPES. A escolha das revistas e do catálogo do banco de dados da CAPES foi feita a partir do reconhecimento dado pelos pares legitimados pela comunidade científica (QUALIS e bancas de defesa, respectivamente), sendo os artigos, dissertações e Teses compreendidos como uma expressão do pensamento da comunidade acadêmica. Nesta busca inicial foram identificados 164 trabalhos associados a cinco sequências, sendo 80 do BTD e 84 dos Periódicos da CAPES (PC). Entretanto, havia duplicidade de 28 trabalhos, os quais foram descartados, passando para 136 títulos (figura 2).

Figura 2 – Resultados das etapas metodológicas conforme BUSCAD



Fonte: Elaborado pelas autoras

Determinou-se os últimos cinco anos (2017 – 2021) como recorte temporal. Tal opção está ancorada no índice h-5 apresentado pelo Google Scholar Metrics, o qual fornece a visibilidade e a influência de artigos em publicações acadêmicas em vários idiomas, ordenando seus resultados por suas métricas de h-index e h-mediana dos últimos cinco anos. Com este filtro foram obtidos 81 trabalhos, sendo 17 dissertações de Mestrado Acadêmico (MA), seis dissertações de Mestrado Profissional (MP), oito Teses de Doutorado (D) e 50 artigos (Figura 3), ou seja, 31 pesquisas oriundas do Banco de Teses e Dissertações (BTD) e 50 artigos dos periódicos científicos (PC).

Figura 3 – Etapas percorridas para o levantamento do corpus bibliográfico



Fonte: Elaborado pelas autoras

Em relação aos periódicos, assumiu-se como filtro de busca os estratos A1-A2 do Qualis de Ensino (período de classificação quadrienal 2013 - 2016), em virtude de ser a área de recomendação da instituição de desenvolvimento da Tese. A escolha desses estratos deve-se ao fato de congregarem os periódicos de excelência nacional e internacional, com maior prestígio na comunidade acadêmica, com alto impacto científico e contemplar, em maior quantidade, revistas internacionais, ampliando o leque de estudo. Nesse percurso, obteve-se sete artigos de periódicos do estrato A1 e onze artigos do estrato A2, totalizando 18 artigos.

Sendo assim, o BUSCAD identificou 45 pesquisas em língua portuguesa distribuídas nas seguintes categorias e conforme os dados quantitativos apresentados na tabela 1.

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos selecionados em Língua Portuguesa.
BTD = Banco de Teses e Dissertações, PC = Periódicos Científicos

Anos	BTD (27)		PC (18)		Totais
	Dissertações	Teses	A1	A2	
2021	5	1	2	2	10
2020	5	2	4	5	16
2019	2	2	0	0	4
2018	4	1	0	2	7
2017	3	2	1	2	8
Totais	19	8	7	11	45

Fonte: Elaborado pelas autoras

No perfil das dissertações, considerou-se inicialmente o fato do BTD constar pesquisas exclusivamente no âmbito brasileiro, logo, em língua portuguesa, sem opções de pesquisas escritas originalmente em língua

estrangeira. Na etapa seguinte foi incluída a busca em periódicos disponíveis na área de ensino, nos estratos A1 e A2, em línguas estrangeiras. Neste refinamento foi identificado que os periódicos em espanhol representam 10% e em inglês, 33% do total da produção acadêmica para o atual levantamento. A opção por reunir os periódicos em português e espanhol se deu, por serem ambas línguas de origem latina, sendo mais provável sua leitura por professores da educação básica, sendo este o recorte de internacionalização usado. A exclusão dos textos em inglês deve-se infelizmente ao fato de que parte dos professores das redes públicas de ensino não tem acesso fácil às revistas em inglês, ou têm mais dificuldades na leitura neste idioma (BRITISH COUNCIL, 2019).

Neste momento, a ferramenta BUSCAD foi retomada para que os termos utilizados como indexadores fossem re-inseridos na planilha, em idioma espanhol: i. “educación continua”, ii. “identidad del maestro”, iii. “identidad docente, iv. protagonismo del maestro”, gerando quinze combinações. Novamente descartamos os resultados zerados, restando seis sequências: 1. educación continua/identidad del maestro; 2. educación continua/identidad docente; 3. identidad del maestro/identidad docente; 4. educación continua; 5. identidad docente e 6. identidad del maestro. Utilizou-se o mesmo protocolo anterior do BUSCAD, totalizando 34 periódicos que, após inserção dos filtros adotados para os periódicos em língua portuguesa, finalizamos com seis trabalhos para compor o corpus.

Tabela 2 – Quantitativo de trabalhos selecionados em Língua Espanhola.
PC (Periódicos Científicos)

	PC (6)		Totais
	A1	A2	
2021	1	0	1
2020	4	1	5
2019	0	0	0
2018	0	0	0
2017	0	0	0
Totais	5	1	6

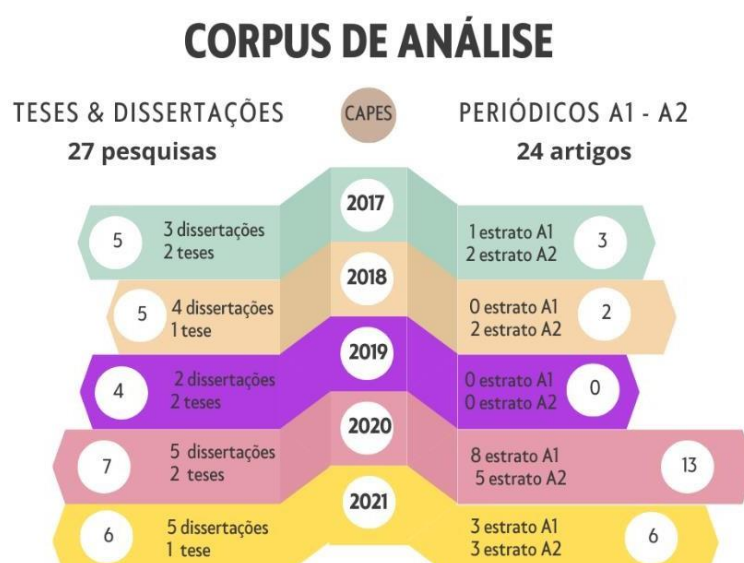
Fonte: Elaborado pelas autoras

Desta forma, chegamos a 45 documentos de divulgação de pesquisas em língua portuguesa e seis em língua espanhola, para definir o corpus de análise deste estudo. Entende-se por corpus de análise a concepção trazida por Santos

e Kiouranis (2020), ou seja, ele é constituído pela relação dos traços empíricos dos discursos obtidos e extraídos no levantamento bibliográfico. Assim, a leitura dos resumos dos 81 trabalhos em língua portuguesa e 34 em língua espanhola foi imperativa nesta etapa e se deu de forma minuciosa, descartando os que não atendiam aos critérios, ficando, ao final, o corpus de análise com o total de 51 pesquisas em língua portuguesa e espanhola, com seus títulos listados no apêndice D e ainda apresentados em quantitativos anuais (figura 4). Estes 51 trabalhos foram assumidos como interlocutores neste estudo e a partir de critérios a serem explicitados mais à frente, formando o Estado do Conhecimento e fornecendo dados potencialmente dialógicos em relação aos objetivos aqui traçados. Para chegarmos ao Corpus de análise com 51 trabalhos, todos listados no apêndice D, os seguintes critérios foram definidos como parâmetros para análise e interpretação dos dados: 1. Possível resposta às duas questões norteadoras do estudo, sendo elas: De que maneira um professor atua como protagonista de sua própria formação profissional? É possível a formação continuada do professor influenciar/definir o protagonismo e o processo identitário docente? 2. Identificação dos conceitos/concepções acerca da formação continuada, identidade e protagonismo docente constantes nos estudos.

O critério de número 2, nos fez buscar a compreensão dos significados, diferenças e semelhanças entre os termos “conceito” e “concepção”.

Figura 4 – Corpus de Análise: quantitativos anuais e veículos de divulgação



Fonte: Elaborado pelas autoras

3.2 O CONCEITO DE CONCEPÇÃO E A CONCEPÇÃO DE CONCEITO

É significativo para este estudo, estabelecer uma distinção entre os termos “conceito” e “concepção” utilizados nesta busca. Há uma sutil diferença entre essas duas palavras. Segundo Lefebvre (1991), um conceito pode ser encarado sob dois aspectos opostos pela lógica formal: o da extensão e o da compreensão. Ele explica que o conceito “designa um tipo, um conjunto de qualidades determinadas” (p. 141) fornecendo um instrumento de pesquisa, de classificação.

Para a lógica dialética, o autor continua:

[...] o conceito apreenderia a totalidade íntegra do concreto: o singular (o individual) em sua relação interna com o universal, isto é, não apenas com o ‘tipo’, mas com o mundo inteiro, do qual o próprio ‘tipo’ é um produto – representa a conclusão do conhecimento, infinitamente longínqua, mas da qual nos aproximamos graças ao progresso do conhecimento (p. 163, grifos nossos).

Por outro lado, a concepção remete ao ato de elaborar conceitos – o que significa que este ato se inicia com a compreensão da essência de um objeto e culmina na elaboração de um conceito. Podemos dizer, também, que uma concepção é fruto da inteligência de alguém, e, muitas vezes, contribui para a formação de diversas teorias. A concepção no ato de elaborar conceitos contribui para que reflitamos sobre a importância de se construir ou se co-construir conhecimento. Ou, como esclarece Abdalla (2006) quando esclarece que “o fato do conhecimento que tomo por ponto de partida para a reflexão teórica é o meu existir como ser histórico e oco ser social, o ‘estar no mundo’ como ser professor” (ABDALLA, 2006, p. 94).

Essa questão é fulcral neste estudo, visto que os signos comunicativos das palavras conceito e concepção não são sinônimos. Isso é perceptível tanto nos textos-fonte (garimpados nesta revisão), como no texto-alvo, esse que agora circunscrevemos. Como instrumento de comunicação, deixamos claro nesse texto que, para além do conceito de Ferreira (2002) para o Estado do Conhecimento, tratamos esta construção também pelo viés do significado de concepção, sem renunciar, contudo, a conceituação no seu caráter descritivo. A leitura dos textos-fonte foi realizada pensando sempre no potencial interativo deste texto escrito, com as análises guiadas pelas perguntas norteadoras já apresentadas. A elaboração textual das Tessituras Teóricas do Estado do

Conhecimento de uma pesquisa impõe a intenção do emissor (de quem escreve) e a expectativa do receptor (de quem lê). E nem sempre coincidem. No papel de receptores dos textos desta revisão e de emissores de um novo texto, entendemos que utilizar o termo concepção traduz melhor nossas compreensões e intenções, porém o uso de conceito se fará presente nas caracterizações necessárias. Na medida em que os autores citados neste trabalho contribuem para tal objetivo, a abordagem dos termos conceito e concepção discorrerão melhor o entendimento, considerando a fidelidade, liberdade e equivalência textual nas análises realizadas.

3.3 RETOMANDO O CAMINHO PERCORRIDO PARA ANÁLISE DO CORPUS

Imbuídas na busca das respostas para este estudo, revisitamos os objetivos desta pesquisa, e utilizamos os critérios definidos para análise e interpretação dos dados. Realizamos a leitura dos 51 trabalhos, iniciamos a análise dos textos, sinalizando a incidência dos temas em cada um dos trabalhos descritos na tabela 3, na qual os percentuais se sobrepõem cumulativamente quando os textos respondem concomitante a mais de um critério.

Tabela 3 – Mapeamento das pesquisas após filtros – incidência/critérios.
 BTD = Banco de Teses e Dissertações. PC = Periódicos Científicos
 Quantidade de Incidência dos Termos

Critérios de análise	BTD = 27 (53%)		PC = 24 (47%)		
	Dissertações	Teses	A1	A2	
1. Conceito de formação continuada	6	2	5	6	66%
2. Conceito de identidade docente	8	6	1	2	59%
3. Conceito de protagonismo docente	3	0	0	1	14%
4. A formação continuada influencia/define a identidade docente	5	0	0	0	18%
5. A formação continuada influencia/define o protagonismo docente	2	0	0	0	7%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Numa interpretação mais quantitativa, constata-se que 66% dos trabalhos conceituam formação continuada, 59% identidade docente e 14% o

protagonismo docente. Observa-se que nos estudos há uma incidência maior sobre os temas formação continuada e identidade docente. Diferentemente ocorre em relação ao conceito de protagonismo docente, sendo mais comum, no universo de leituras realizadas nesta revisão, o termo protagonismo estar associado aos discentes. Destaca-se que 18% dos estudos afirmam ou concluem que a formação continuada influencia/define a identidade docente, enquanto 7% apontam o protagonismo docente sendo influenciado/definido pela formação continuada. Importa esclarecer que as concepções sobre formação continuada são discutidas por viéses diversos nos textos analisados. Maia, et al. (2020), por exemplo, encaminham seu artigo apontando indicadores de qualidade para que o docente incorpore suas aprendizagens nas formações continuadas, denominando de autoria docente. Os autores classificam a responsabilidade docente em inovar suas práticas em três níveis: nula, eventual e sistemática, sendo esta última caracterizada pelo professor que dá continuidade e se relaciona com suas produções e conhecimentos alcançados durante o próprio processo formativo. Pereira (2012) lança mão da LDBEN 9394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) para discutir em seu escrito o cenário político brasileiro na formação dos professores e a atuação das polícias educacionais vigentes. Pelo prisma da formação continuada como um processo permanente e necessário à atuação docente, Sousa, Silva e Liberali (2021) abordam seus estudos na perspectiva do cotidiano escolar como campo de formação no conceito de desenvolvimento profissional. Já Plácido, Plácido e Alberto (2021) tratam do tema da formação continuada a partir do arcabouço conceitual e da capacidade crítica e investigativa na práxis docente.

Sendo assim, a interpretação qualitativa destes documentos permite constatar o uso frequente de teóricos como Nóvoa, Tardif, Imbernón, Schön e Gatti, pautando-se neles para conceituar e explicitar as linhas teóricas sobre a formação continuada, além de algumas conciliações entre as concepções de formação continuada e construção identitária docente, dependendo do objetivo de cada pesquisa. Identifica-se nesta revisão bibliográfica que a formação continuada é abordada, diversas vezes, como formação ou educação em serviço ou como aprofundamento teórico conjugado à atualização profissional em cursos formais de extensão universitária ou pós-graduação em nível lato e stricto sensu. Nos escritos analisados, outras nomenclaturas são utilizadas diuturnamente

como sinônimas de formação continuada, como: formação contínua, formação permanente e formação profissional docente. Em um contexto menor, também se utiliza a autoria docente e a formação em alternância como termos referentes à formação continuada docente (quadro 3).

Quadro 3 – Concepções de Formação Continuada identificadas nos documentos analisados

CONCEPÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA	
Educação/formação em serviço	Construída no cotidiano, na práxis educativa, no fazer diário do professor, saberes docentes, práticas reflexivas
Estudo teórico	Aprofundamento teórico, aquisição de novos conhecimentos, finalidade de atualização profissional
Formação contínua e/ou permanente e/ou profissional	Educação permanente como conceito de desenvolvimento profissional, no diálogo entre pares
Autoria docente	Professor estabelece relação com seu próprio desenvolvimento
Formação em alternância	Articulação entre trabalho e estudo, práxis e capital teórico

Fonte: Elaborado pelas autoras

Destaca-se que Bauman (2005) e Dubar (2005, 2006, 2012) são autores citados repetidas vezes no corpus de análise desta revisão, quando a abordagem da pesquisa está focada na identidade docente, quer seja pelo viés profissional ou pelo viés social. Em geral, os aportes teóricos nos estudos apresentam a identidade numa perspectiva mais pessoal, como o resultado do processo de socialização do indivíduo e a identidade docente, sob o aspecto profissional, onde o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere à identidade profissional atribuída. A Tese de Souza (2021) realiza um estudo aprofundado sobre o processo de (re)construção da identidade docente, destacando que esta ocorre a partir da significação social da profissão e da ressignificação dos significados da profissão, bem como das definições que cada professor, enquanto ator principal da sua prática, possui do exercício da sua profissão. A autora afirma que a (re)construção da identidade docente é produto das vivências, da história de vida, dos saberes e das imagens que o professor tem do seu próprio ofício. Por sua vez, Silva (2020) discorre na sua Tese sobre a formação continuada contribuir para a constituição da identidade docente, sendo esta última construída e reconstruída por meio da relação com os outros. O fenômeno aqui é tratado como um processo contínuo e mutável. (quadro 4).

Quadro 4 - Concepções de Identidade Docente identificadas nos documentos analisados

CONCEPÇÕES PARA IDENTIDADE DOCENTE	
Identidade profissional	Refere-se a saber, ser e sentir-se como profissional do ensino, trajetória profissional
Fenômeno em constante transformação, mutação permanente	A identidade docente não é estática, está em movimento contínuo
Práticas (re)conhecidas e (re)construídas, atos de pertença	O sujeito se (re)constrói no processo ação-reflexão-ação, se confronta com as mudanças e busca novas formas de identificação
Representação social de docência	Sentimento identitário coletivo caracterizado pela pesquisa, formação e conhecimento

Fonte: Elaborado pelas autoras

O protagonismo docente, embora seja o nicho adotado para as discussões e análises na Tese, pouco foi encontrado como objeto de pesquisa nos estudos analisados. Suas concepções, de forma bem ampla, estão associadas quase sempre ao rompimento do professor com os modelos preconizados socialmente ao ofício do magistério (antagonia) e configurado pelo estilo profissional autônomo de cada docente. Não há nos trabalhos em tela aportes teóricos que conceituem o protagonismo docente, mas há um esforço bem-sucedido e específico em duas dissertações que compõem esta revisão. Ao comparar as referências bibliográficas das duas dissertações em pauta, logo percebe-se que as fontes são bem diferentes. Sendo assim, os conceitos e concepções aqui enquadrados são das autoras dessas dissertações, a saber: NASCIMENTO (2021) e SILVA (2021), respectivamente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), descritos no quadro 5.

Quadro 5 – Concepções de Protagonismo Docente identificadas nos documentos analisados

CONCEPÇÕES PARA PROTAGONISMO DOCENTE	
Atorialidade, personagem central, estilo profissional	Característica do ator, no caso do professor, aquele que assume a pilotagem da ação pedagógica, possui participação ativa na sua própria formação desde o planejamento até a organização e readequação delas.
Autonomia docente, competente articulação	Tomada de decisões, ter voz, defesa de direitos, decisão de ir além, oportunizar diálogos com os pares
Postura emancipatória, participação e consciência social	Professor como sujeito e não objeto do processo educativo, questiona a própria prática, sujeito cognoscente

Fonte: Elaborado pelas autoras

Silva (2021) afirma em seus estudos que a singularidade do estilo profissional e a atorialidade são indícios ou evidências do protagonismo docente. Segundo a autora, os conceitos de ator/atorialidade estão atrelados às peculiaridades do agir protagonista. Este agir protagonista, ainda segundo a autora, provém de experiências e vivências coletivas, quando articulados à capacidade particular do ator (no caso, o professor), este percebe-se um sujeito plural e, ao mesmo tempo, singular em suas especificidades. A pesquisa, sustentada nos fundamentos de Bronckart (2008), conceitua atorialidade como a característica do protagonista que assume a pilotagem da ação. Assim, os conceitos de atorialidade e protagonismo passam a ser tratados como concepções similares. Este ator-professor está presente em contextos de ação que (trans)forma continuamente o (re)fazer, (re)formular e reger das suas ações. Por fim, 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 (2021) aborda o protagonismo atrelado à autonomia da atuação docente, no que ela denomina ser “par dialético individual-coletivo”. Tal estudo preconiza que o binômio autonomia-protagonismo são manifestos pela consciência do comprometimento da função política, pedagógica e social da profissão. O contexto do estudo sobre o protagonismo na pesquisa é o da formação continuada em serviço, sendo assumido o seu conceito como ato coletivo que implica em tomada de decisões, forjadas pelo diálogo e partilha dos conhecimentos construídos entre professores. Para a autora, a autonomia e o protagonismo docente se desvelam na articulação competente do professor de lidar com os desafios da profissão, por meio da consciência social e prática emancipatória, promovendo as lutas necessárias para a defesa dos direitos da classe.

Na maioria das concepções presentes nesta revisão de literatura, os autores assumem que tanto a construção identitária docente, como o protagonismo do professor são despertados por meio da e/ou na formação continuada. O aprofundamento entre os conceitos, a organização do pensamento e posicionamento dos autores em formato textual e a mensagem de conexão e/ou implicação entre os termos deixam clarificado tal entendimento. Em relação à identidade docente, essa interpretação é mais segura e recorrente

nos diversos trabalhos que tratam os temas de forma concomitante. Em proporção reduzida, mas à priori nesta análise, o mesmo se compreende sobre o protagonismo docente.

3.4 O DIÁLOGO DAS TESSITURAS – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O foco inicial da pesquisa estava voltado para a compreensão do significado de formação continuada. Em diálogo com a revisão de leitura realizada e com a intenção de investigar seu sentido epistemológico e as convergências na compreensão dos pesquisadores, constatou-se que, de fato, a temática e sua conceituação estão presentes em autores como Schön (1983, 1992, 2000), Nóvoa (1992, 1996), Imbernón (2006, 2010) e Tardif (2014), que apontam a formação docente como um processo reflexivo e de aprendizagem contínua.

A crença de que o próprio docente “forma a si mesmo” a partir de um acúmulo de bagagem adquirido ao longo do exercício profissional deposita no professor a responsabilidade solitária de autoaprimoramento. Por vezes, este entendimento reforça algumas proposições neoliberais de que os profissionais são os principais responsáveis, não só pela construção de uma educação de qualidade, como afirmam Silva e Zanatta (2018, p. 257), como também por sua atualização profissional, cabendo a ele o custo financeiro e de seu tempo de lazer para tal empreendimento. Nesse sentido, registramos ainda que a culpabilidade sempre recai sobre os ombros dos professores, por não estarem preparados adequadamente para o mercado de trabalho (SILVA e ZANATTA, 2018).

No que tange à ideia de protagonismo docente, nos referimos a que está relacionada com a capacidade individual de cada profissional fazer escolhas em seu processo formativo continuado, gerando influências positivas em sua práxis. Longe de nós o reforço de uma política neoliberalista, que impinge ao docente o esforço individual e isolado resultante de políticas públicas equivocadas, as quais, implacavelmente, resultam na desvalorização da formação continuada do professor, bem como da própria profissão. Cabe salientar que, embora Nóvoa, Tardif, Schön e outros teóricos considerem a formação continuada aquela que está associada à própria prática docente, todos destacam a relevância da formação crítico-reflexiva, aliando conhecimentos teóricos à prática.

Considerando os pressupostos teóricos desses autores e a trajetória evolutiva conceitual da formação continuada na legislação brasileira, percebemos que não podemos nos limitar a entender a formação continuada de professores como algo que se constrói por acumulação de cursos (NÓVOA, 1992).

A abundância de literatura científica, artigos e pesquisas sobre a formação continuada de professores constitui-se como fator propulsor para que novos estudos sejam realizados. Em geral, o termo – formação continuada - é tratado como uma ação contínua, em constante desenvolvimento. Outros autores atrelam tal formação ao preparo acadêmico, compreendendo-a como forma complementar para oferecer ao docente domínio dos conteúdos de sua responsabilidade. A verdade, no entanto, é que o professor precisa, além de saber os conteúdos de sua disciplina, saber como ensiná-los.

Nesse sentido, há ainda o que denominam de formação continuada em serviço, sustentando a formação continuada como uma dimensão do trabalho de profissionalização docente, como parte de um processo inacabado em constante construção e reconstrução. Este conceito vem sendo amplamente discutido entre teóricos diversos já há alguns anos. No entanto, na revisão de literatura, constatou-se que praticamente todos eles, em uma certa medida, tratam o tema como uma indissolúvel unidade do binômio teoria-prática. Ou seja, por caminhos reflexivos muitas vezes diferenciados, concluem que a práxis docente só se faz reflexiva se pressupor uma relação teórico-prática. Já bem dizia Freire (1991, p.58) que “ninguém nasce educador... a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Alarcão (2004, 2005), por exemplo, ao conceituar o professor reflexivo, o situa como um prático-teórico da sua própria prática, que quebra o ato rotineiro do processo ensino-aprendizagem, não se permitindo lecionar como um piloto-automático, antes ator constituinte de uma prática-pedagógica crítico-reflexiva.

Dessa forma, após esta revisão, assumiu-se na pesquisa a discussão da formação continuada a partir da concepção do professor reflexivo de Schön (1983), embasada nos conceitos do conhecimento na reflexão a partir da ação, em um processo contínuo, relacionado com o saber-fazer, sendo o próprio processo, fonte de reflexão. O professor exerce um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de identidade pessoal e profissional. Entende-se que um professor reflexivo rompe com os tradicionais modelos de

formação, quando busca unir teoria e prática na sua atuação profissional. Destaca-se aqui os espaços formais de formação continuada, preconizados por leis, por meio das pós-graduações *lato* e *stricto sensu* (Resolução CNE/CP nº 1, art. 9º, 2020), os quais identificamos como propostas possíveis, em especial os programas que focam suas pesquisas no ato de ensinar, com linhas de pesquisa voltadas para a formação continuada docente e/ou reflexão e ação aliados a prática do professor.

Partindo da concepção do esforço reflexivo-prático-contínuo do professor em unir teoria e prática na sua atuação profissional, acredita-se que esta seja a melhor perspectiva conceitual a ser adotada para a formação continuada docente nesta pesquisa. Subjacente a este conceito, surgem outros tantos, relacionados às competências necessárias a um professor. Perrenoud (2000), por exemplo, pressupõe que a capacidade de ensinar deve estar aliada à capacidade de organizar, administrar, evoluir, enfrentar situações problemas, saber analisar, ser reflexivo, saber conviver e mais outras variadas capacidades que devem ser aprendidas ou adquiridas pelo professor. Tais competências, para serem desenvolvidas, exigem do professor uma proatividade, ou seja, a iniciativa pessoal de interpretar, refletir e rever suas práticas, submetendo-as a contínua adaptação às novas situações e contextos, num caminho constante de construção e reconstrução. Ora, aprender e adquirir tais habilidades requer estudo-intencional e demanda experiência-prática. Daí a relevância do protagonismo docente no constructo da autonomia curricular do professor, numa perspectiva alinhada ao conceito do professor-reflexivo, tema relevante nesta investigação.

Segundo o Dicionário Aurélio, a palavra protagonista refere-se ao personagem principal de um filme, peça teatral ou romance, ou ainda, à pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar num acontecimento. Observa-se, no entanto, que o protagonismo, quando utilizado na esfera educacional, em especial neste estudo, não se associa ao conceito de competição, antes possui estreita relação de significado com mudanças e posturas pessoais e circunstanciais, sempre em prol de uma coletividade. Refere-se comumente à competência e autonomia gerencial sobre as ações que envolvem tomadas de decisão no âmbito escolar. Quando aluno, remete a autonomia na construção do próprio processo de aprendizado e quando professor, no caso deste estudo, da

própria prática docente. Ainda que pouco se utilize a palavra protagonismo e suas derivações, Moura (2017, p.28) afirma que alguns grupos tentam apropriar-se do significado do termo para explicitar novos perfis e novas relações na comunidade escolar. Pasquali (2017, p.54) explica de forma mais direta o conceito, ao dizer que o protagonismo “é um combustível fundamental para as relações que se estabelecem entre os membros da comunidade escolar” e, portanto, ainda segundo a autora, “não dá para ser e não ser, fazer e depois não fazer mais” e conclui dizendo que o protagonismo é muito mais um “como” do que um “o quê”. É possível comparar os conceitos que permeiam o processo identitário docente, pois são abordados por diversos estudiosos e invariavelmente considerados como um conjunto de representações a ser conquistado, onde o professor interpreta, compreende e orienta sua própria práxis, em todas as suas dimensões (TARDIF, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores para a Educação Básica também abordam, no corpo do seu texto, o protagonismo docente na própria formação: “fortalecimento da responsabilidade, **do protagonismo e da autonomia** dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (Inciso VI, artigo 7º da Resolução CNE/CP nº 2/2019 – grifo nosso).

Sendo assim, o contexto deste inciso na legislação afirma que o desenvolvimento profissional dos professores leva em conta o respeito pela autonomia/postura emancipatória docente (protagonismo) e o espaço-tempo (político, econômico, social, cultural, educacional, etc) vivenciado pelos professores, como referência para a validação, construção e reconstrução de novos discursos e novas identidades.

Por esse motivo, encontrar caminhos de formação continuada, caracterizados pela intencionalidade do fazer é importante para a classe docente. Esta pesquisa, ao focar na formação continuada do professor, busca, a partir da interação com os egressos e alunos de um Programa de Pós-Graduação no Rio de Janeiro, considerar a relevância da sua formação continuada em nível de *Stricto Sensu*, na modalidade profissional. Relacionar às suas narrativas e à inserção social que o desenvolvimento de produtos educacionais os possibilitou, faz-se importante para a compreensão do resgate identitário do professor, permeado por seu próprio protagonismo em sua

formação continuada. A concepção de identidade aqui utilizada é a apresentada por Nóvoa (2017) que compreende a construção identitária do professor como um processo que se dá em um contexto organizacional, coletivo, que fornece ao docente uma concepção com real sentido e densidade.

Considerando que o professor necessita de constante atualização na sua área, sendo o foco dessa pesquisa a área de ensino, é importante que ele se preocupe com seu conhecimento teórico, pois não basta acumular conceitos aprendidos na formação inicial por décadas, em um mundo globalizado como o nosso. Da mesma forma, e com igual importância, o educador precisa sempre aprimorar suas práticas. Nóvoa (2009a) confirma esta percepção dizendo que a formação docente é um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Entende-se que, ao abordar especificamente sobre a formação continuada do professor de ciências da natureza, fica evidenciado que este docente exige uma formação a qual ele não só domine o saber, mas também saiba fazer a transposição desse saber (FERRARI, 2004). A exigência ao docente na área de ciências é que sua trajetória além de estar pautada no exercício do magistério, acumule um repertório científico em constante atualização. Este professor precisa ter um perfil que possa aliar sua competência acadêmica à prática pedagógica em sala de aula, contribuindo com a difícil tarefa de melhorar a qualidade da escolarização no nosso país.

Nessa ótica, para Tardif (2014), o saber docente é plural, formado por diferentes saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Considerando que ensinar é empregar no cotidiano os saberes diversos, adaptando-os e transformando-os pelo, e para o trabalho, Tardif (2014) conclui que nenhum deles se constitui isoladamente. Pelo contrário, antes eles se agrupam, interação entre si e se complementam, unindo passado e presente, transformando o próprio futuro e identidade daquele professor.

Neste viés, as palavras de D'Ávila (2007), sobre a identidade pessoal e social do profissional docente pressupõem que o indivíduo que deseja ser professor identifica-se tanto com o seu fazer, com sua prática, de modo a não poder imaginar-se fazendo outra coisa. Mesmo reconhecendo o conceito de identidade profissional como polissêmico, o autor afirma que o profissional

docente acaba por tornar-se impregnado do seu próprio fazer, integrado ao universo do ensino, sendo reconhecido pelo que faz. Ele ainda reafirma que a identidade se constrói. Souza e Guimarães (2022) apresentam em artigo seus estudos sobre a identidade docente, associando seu sentido às representações sociais, buscando “traduzir e compreender o pensamento do senso comum” sobre o assunto.

A temática da identidade do professor ao se entrelaçar à memória torna esta um contributo à formação daquela. Ou seja, a formação e construção da identidade profissional docente está associada à função social da memória (RODRIGUES, 2011). A memória, ainda segundo a autora, contribui não somente com a reflexão e construção das identidades profissionais dos professores, mas também integra experiências às possibilidades de ações transformadoras dos docentes. Suas histórias de vida, autobiografias, memoriais, representações, são alguns dos estudos invocados pela memória. A reflexão pedagógica e psicológica centrou-se sobre o processo ensino-aprendizagem do aluno, deixando à margem o processo de aprendizagem do professor, sendo necessárias maiores investigações sobre a memória docente pautada no saber e experiência acumulada e transformada em tomada de decisões na prática pedagógica destes.

Destarte, em síntese, optou-se após a revisão de literatura que a pesquisa da Tese assuma as premissas de Schön (1983, 2000), como referência à formação continuada do professor na perspectiva da formação profissional reflexiva, os conceitos de identidade docente e o papel social do professor, conforme tratados por Nóvoa (2009b, 2017) e os pressupostos da memória coletiva e socioafetiva reunidos nos estudos de Pollak (1989, 1992), Anjos e Rôças (2018) e Marinas (2007). Nesta esteira, a pesquisa também reconhece o papel desempenhado pelos programas de pós-graduações na formação continuada docente, tendo ainda como foco de estudo a reflexão sobre o protagonismo do professor, no intuito de desacomodar ideias já enraizadas e estabelecidas como modelo de prática docente (Figura 5), considerando as variáveis de memória coletiva, memória socioafetiva e a inserção social docente.

Figura 5 - Referencial teórico definido para as etapas seguintes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras

O Estado do Conhecimento ressignificou a ideia de que a formação docente é um processo de desenvolvimento pessoal dos professores ao levar em conta, em especial, a autonomia dos profissionais atrelada ao próprio protagonismo. Por fim, concluímos que a formação continuada exerce influência no processo de (re)construção da identidade do professor e que esta se encontra totalmente vinculada ao protagonismo docente sob o ponto de vista da autonomia necessária ao exercício da profissão docente.

4. CAPÍTULO 3 - QUANDO A PRESCRIÇÃO DE UM MÉTODO DEVE SE SOBREPOR AO PARADIGMA DA METODOLOGIA? A LIBERTAÇÃO DA ANÁLISE DE LIVRE INTERPRETAÇÃO³

A liberdade é a condição
ontológica do ser humano.
Jean-Paul Sartre

Segundo o Dicionário de Filosofia, em sentido geral, o termo liberdade é a condição daquele ou daquilo que é livre; que possui capacidade de agir por si próprio; autodeterminação; independência; autonomia. Pautados nestes ideais é que a Análise de Livre Interpretação (ALI) se configura. Embora fuja das amarras de um dispositivo analítico rígido e hierarquizado, intenta que as categorias e estruturas de análise emergjam dos pensamentos reflexivos, da capacidade de pensar a liberdade e a pesquisa com a liberdade. Tal tentativa se dá a partir de outras possibilidades que destacam as marcas das singularidades, das peculiaridades e do que em nós é autoral, identificável em sua condição de se sentir livre, seguro e amparado teoricamente para a realização de análises que darão embasamento e solidez às falas direcionadas à tessitura do objeto da pesquisa e de seus pressupostos.

De fato, temos em conta que qualquer iniciativa de sistematização de um conceito de liberdade implica, fatalmente, seu engessamento numa depuração que pode não traduzir todo o seu significado. E aí está nosso maior desafio de superar determinados elementos operacionais nas pesquisas sobre a vida cotidiana. Isto é, provocar nossas análises e evocar a Academia para reflexões e fazeres dentro de novos parâmetros que ampliam visões e dialogam com subjetividades. O que, por vezes, cobra um preço alto por isso. Pôr em cena novas propostas metodológicas produz réplicas, movimenta pensamentos, principalmente porque as análises estão ligadas às formas metodológicas que contam com categorias, estruturas, classificações, regulações e ordenação. E isso foi aprendido fazer dentro de um sistema formal que pode limitar a reflexão e análise a outros potenciais da pesquisa na sua estrutura, composição, organização, originalidade, divulgação e partilha dos seus achados.

³ Este capítulo é referente ao artigo “QUANDO A PRESCRIÇÃO DE UM MÉTODO DEVE SE SOBREPOR AO PARADIGMA DA METODOLOGIA? A LIBERTAÇÃO DA ANÁLISE DE LIVRE INTERPRETAÇÃO”, submetido a revista Holos, em estágio de avaliação – Anexo B

Reforçamos que a liberdade de ser livre para pensar, intuir, refletir, analisar e escrever expressa o que pretendemos na Análise de Livre Interpretação (ALI). Fato que coloca os pesquisadores em educação e ensino frente a outras possibilidades teórico-metodológicas onde novos caminhos são propostos. Novos percorrer, andares e avanços acontecem em perspectivas diferentes daquelas postas em esquematizações prévias na tentativa de discursar sobre a pesquisa.

Ao contrário da intenção de fechar a questão com uma proposta única de sistematização da ALI, nos propomos a provocar a reflexão e o debate sobre a liberdade interpretativa na pesquisa. Ao considerarmos como participantes das pesquisas todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas tecidas e partilhadas em inúmeras possibilidades de trabalho as diferenças culturais, estão expressas aí a complexidade do pensamento. Dessa forma, aprofundamos o olhar e os significados atribuídos no viés das análises que apontam as complexas redes de saberes e afetos tecidos nos achados da busca metodológica (MORIN, 1990, 1994; VILLEGAS e GONZALES, 2021).

Em Certeau (1994, 1996), podemos compreender que uma análise apurada e refinada da realidade e das práticas cotidianas não se reduz a conteúdos e metodologias, porém, como diz, pressupõe a soma de todo o tipo de conhecimentos e de ausências entendidas nas formas de criação, evidenciando as "artes de fazer", que são liberdades em meio às tessituras e repartes das reflexões acerca dos levantamentos realizados no mergulho do cotidiano. Acontecido de modo a interpretar na "invisibilidade das práticas" aquilo que se encontra nas leituras que propiciam a desnaturalização de fenômenos importantes, contrariando modelos universalmente ditados. É o sutil trazido à discussão, posto em debate.

Ainda inspirados na leitura do autor, podemos ver que a arquitetura harmoniosa do texto faz parte da prática do pesquisador que trabalha sobre uma situação ou fato previamente pensado e refletido, que tem como objetivo transformá-lo em análise articulada entre a teoria e o campo no recorte interdisciplinar. O caráter didático da análise deve estar explícito no escrito da pesquisa. A ALI se dedica a isso. A estrutura do texto, a perceptibilidade dos axiomas. A legitimidade do argumento tem referencial, que dá credibilidade às ideias numa ação do "conteúdo" sobre "a forma", baseado na construção e

desconstrução, a qual faz parte do cotidiano da pesquisa. Logo, o texto é o lugar do discurso, da delimitação de um recorte espacial e temporal, para ser analisado (CERTEAU, 1982).

Como uma das reflexões aqui provocadas, retomamos a uma das primeiras “liberdades” de uma pesquisa: os recortes. Em pesquisas científicas fazemos escolhas em diversos momentos do percurso. Cada uma delas deve ser justificada, pautada em argumentos teórico-metodológicos, as quais deve refletir ao máximo o retrato da realidade investigada, além de considerar a responsabilidade ética, a autonomia do pesquisador e a soberania do campo de pesquisa, para que possamos avançar em nossos estudos.

As escolhas, numa pesquisa científica de cunho qualitativo, devem ser refletidas com mais atenção por quem as faz e nunca são totalmente imparciais. Para compreensão do objeto de estudo, o pesquisador, que invariavelmente se torna o escritor de todo o processo constitutivo da sua investigação, articula conhecimentos e novas descobertas a partir das opções que se desvelam a sua frente.

Assim a ALI surge por força de requisição de colegas de trabalho, ganha respaldo nas reflexões coletivas de um grupo de docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PROPEC/IFRJ - ANJOS, RÔÇAS e PEREIRA, 2019; RÔÇAS, PEREIRA, MOREIRA e ANJOS, 2020), e se avoluma nas discussões, reflexões e exercícios coletivos do grupo de pesquisa CAFE⁴, ao qual este estudo está vinculado. Na verdade, da leitura do artigo que descreve a ALI até esta descrição aqui construída e relatada, vivenciamos as reuniões e discussões acerca da instrumentalização desta metodologia potencializadora para análise de dados em pesquisas qualitativas. Fomos convidados a dar palestras sobre a metodologia da ALI, sendo essas duas forças motrizes (reuniões de grupo de pesquisa e palestras), que nos trouxeram a este terceiro ensaio, o qual objetiva tecer possíveis rotas metodológicas. A provocação para este ensaio é oriunda de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre o protagonismo docente em sua formação continuada, que nos permitiu reflexões importantes para definições e esclarecimentos feitas pelos autores.

Assume contornos analíticos que alicerçam a resolutiva de resposta a uma

⁴ Ciência, Arte, Formação e Ensino - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5560816264589777

indagação e a um pressuposto ao articular conhecimentos e descobertas a partir das revelações encontradas durante a análise dos dados. As inferências são complementadas com as buscas e garimpos feitos tanto no âmbito da teoria, quanto na soberania do campo para se chegar a uma resposta. É nesse sentido que a ALI tem se mostrado uma metodologia potencializadora para análise de dados em que a empiria experienciada dos pesquisadores é alimentada por um aporte teórico que se complementa no compêndio teórico, metodológico e analítico da leitura e dos achados no campo da pesquisa.

4.1 ALI: METODOLOGIA OU MÉTODO?

Importante distinguir metodologia e método, palavras com alcances distintos. A metodologia é a abordagem estratégica a partir da qual a análise da sua pesquisa ocorre. O método são as etapas percorridas durante a análise, garantindo o alcance dos objetivos de uma pesquisa. De tal forma que a ALI se configura como uma metodologia, delineada pelo paradigma da abordagem qualitativa, cujo método é desenhado para gerar dados e análises críveis e representativas da realidade estudada (TRIVIÑOS, 2008).

Representa uma proposta de análise com liberdade dialógica na interpretação dos dados com uso de estratégias reflexivas e interpretativas. Por priorizar uma comunhão entre o olhar e pensar do pesquisador, ampliados pelas leituras e estudos realizados, ao que foi levantado e vivido no campo da pesquisa. Ainda que a ALI não se limite a etapas pré-fixadas, atendendo aos pedidos de nossos interlocutores, buscamos estabelecer não um método, mas um ponto de partida para aqueles que se interessaram pela metodologia. Não que o método não possa existir, mas pode ser criado pelo pesquisador no seu caminhar e autonomia que adquire na confiança do seu aprendizado, experiência e no domínio de suas buscas unidas ao seu saber.

De acordo com Najmanovich (2003), precisamos subverter o jugo do feitiço metodológico. E é nessa tendência que a ALI se configura não como uma subversão, mas uma nova versão que contempla em especial os professores-pesquisadores. A autora discorre que, na atualidade, depois de vários séculos sob o império do método, hipnotizados ainda pelo discurso moderno, estamos começando – ainda que timidamente – a sacudir-nos com o jugo desse feitiço metódico, a navegar nos mares da incerteza e da criatividade. Mas o preço que

temos a pagar para isso inclui a renúncia à ilusão de um saber garantido e absoluto. Essa não é uma tarefa simples, pelo contrário, requer a aceitação de nossa finitude, de nossa limitação, de nossa incompletude radical de todo conhecer. Não obstante, essa é a única forma de abrir as portas à invenção, à imaginação, ao destino e à diferença. Em contrapartida, pelo espaço assim regenerado, poderá entrar o erro, mas, em caso contrário, não temeremos nada mais que a eterna repetição do mesmo, do já dado (NAJMANOVICH, 2003, p.34).

É pertinente lembrar que a ALI, na sua base constitutiva, é a arte da utilização de estratégias interpretativas e reflexivas. Ancorada nas bases epistemológicas da análise do discurso bakhtiniana (BAKHTIN, 2000), da compreensão da bricolagem proposta por Kincheloe (2007), da atorialidade do professor (NÓVOA, 1995), ressaltamos o papel e a importância do professor-pesquisador (ALARCÃO, 2004) pautados nas compreensões de éticas e responsabilidade de Morin (1990, 1994) e Certeau (1994, 1996).

Portanto, a ALI é uma metodologia que incorpora múltiplos procedimentos no processo de análise para alcançar o resultado da pesquisa, respeitando em seu percurso a centralidade da experiência do professor-pesquisador, respaldado em seu mergulho teórico. Para a interpretação das informações, o método da ALI coaduna de forma eficaz com instrumentos de coleta que envolvam observação, participação ativa, narrativas (comuns em pesquisas qualitativas). Ainda que a ALI nasça a partir de pesquisa qualitativas, sendo aplicada em análises documentais, entrevistas, (auto)biografias ou outros instrumentos de coletas, não há impedimentos em seu uso na interpretação de respostas de questionários mistos ou abertos.

Nesse caminhar, a ALI se constitui na reinterpretação constante dos fatos observados e/ou narrados, dos dados colhidos, do que se foi visto, ouvido, dito e expressado no campo da pesquisa. Por ser assim, na ALI a pretensa neutralidade do pesquisador é secundária, pois o diálogo e entendimento dos achados em campo passa, também, pela significação que o pesquisador na qualidade de observador-ouvinte coletou.

As informações coletadas e a reinterpretação das respostas são ressignificadas pelo agora pesquisador-escritor que se sente, na sua livre interpretação, seguro, amparado por saber ter sido criterioso, ético, orientado e

convicto em suas análises. O pesquisador passa a ser considerado escritor, pois a ALI parte de narrativas no momento da descrição e análise dos dados à luz do referencial teórico em tela. É endereçada a pesquisadores de qualquer campo do conhecimento que opte por este percurso metodológico, mas em especial aqueles que embebidos de suas práticas, repensam e refletem sobre seus fazeres (ALARCÃO, 2004). Nesse sentido, a ALI se respalda na dimensão ética do pesquisador, que estudará a subjetividade, opiniões, visões e realidades dos sujeitos pesquisados, construindo participativamente sua interpretação.

Retomando as reflexões de Najmanovich (2003), romper com conforto das metodologias e métodos conhecidos não é tarefa simples. Outrossim é desafiador, nos (des)caminhos metodológicos do processo científico, propor uma metodologia de análise com liberdade dialógica na interpretação dos dados. Não há aqui qualquer renúncia aos consagrados e bem-sucedidos métodos de análise, nem mesmo desistência explícita dos instrumentos e procedimentos metodológicos acadêmico-científicos com vasto domínio nas pesquisas, mas trata-se de abrir-se à multiplicidade de tratamentos possíveis aos dados para análise que a ALI proporciona.

Sem intuito de sistematização e amarras metodológicas, identificamos que, ao privilegiar uma estrutura de análise que supera os modelos deterministas e exaustivos, ao utilizar uma interpretação dialógica que contribui para reflexões que extrapolam a estrutura amostral, se interessa primeiramente pelas peculiaridades que surgem no desenvolver da pesquisa, traduzindo-as conforme a compreensão do contexto em que a investigação está inserida.

A ALI é metodológica quanto à competência da escrita dos dados e estratégica como recurso de interpretação da lógica interna de compreensão desses dados. Todavia não é mecânica, pois não submete o pesquisador a sistematizações metodológicas engessadas, antes é uma metodologia viva, em construção reflexiva do pesquisador que faz a análise. É construção aberta e de todos que se entregam à pesquisa de forma assídua, paciente, determinada, firme, resoluta e perseverante. Os pesquisadores, por sua vez, em relação aos dados coletados interpretarão, refletirão, reinterpretarão, mergulharão e maturarão os dados para escrever com profunda liberdade, responsabilidade, com a segurança de uma teoria imbricada em sua prática.

4.2 UM ENSAIO, NÃO UMA PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO

Assim, a ALI combina técnicas da biografização, da narrativa legítima e se estrutura a partir quatro eixos multidimensionais interdependentes: Biografização, Estratégias, Linguagem Acadêmica e Elementos, os quais estão ilustrados na figura 6 e descritos a seguir.

Figura 6: Eixos multidimensionais interdependentes sobre o uso da Análise de Livre Interpretação aplicada a uma pesquisa, evidenciando sua centralidade em relação aos eixos que norteiam a interpretação dos dados



Fonte: Elaborado pelos autores.

O eixo Biografização está pautado na competência de análise e escrita, baseadas na lógica interna de processamento do que se foi coletado, utilizando os códigos pessoais das experiências ditas (narradas), lidas ou ouvidas (ALHEIT, 2011). A biografização, por ser harmônica às pesquisas qualitativas, reproduz, incontestavelmente, a fala do sujeito sobre si ou sobre algo vivido, pautada no contexto investigativo que o propõe como sujeito da pesquisa, opinando, descrevendo, explicando, argumentando e colocando o próprio entender como dado da pesquisa. Bragança (2018, p. 68) destaca que “as narrativas, em suas variadas formas de expressão - oral, escrita, imagética, videográfica – são capazes de impulsionar processos reflexivos”, logo, no

contexto deste ensaio, entende-se que o pesquisador reinterpreta o discurso narrativo, (trans)formando os dados em um texto biografizado. No status de escritor, o pesquisador realiza a análise, numa apropriação criativa de tudo que foi coletado, exercendo profunda reflexão sobre as observações documentadas, os resultados apurados e/ou medidos, as informações coletadas e qualquer outro elemento legítimo que seja constituinte para compreensão dos resultados. A escrita biografizada, no pressuposto da ALI, significa a prática ressignificada de escrita do pesquisador, que ao pesquisar-narrar, narrar-pesquisar, cria o movimento dialógico e cíclico de reflexão.

O eixo Elementos está organizado em quatro princípios essenciais para a escrita biografizada na ALI: 1) liberdade, 2) ética, 3) subjetividade e 4) narrativa legítima. Os conceitos aqui se entrelaçam. A liberdade não significa descuido com as palavras ou empobrecimento textual, ao contrário, refere-se que, ao gestar um texto, o pesquisador pode mergulhar profundamente na essência do que lhe foi narrado, com a liberdade de plantar palavras com as sementes que a ele foram lançadas. Quanto à ética, há de se considerar, que esta se configura um elemento dimensional em qualquer pesquisa, como um pacto tácito já estabelecido em uma escrita rigorosamente comprometida com a verdade dos dados. No entanto, cabe ressaltar que na ALI, a ética é um elemento essencial, pela subjetividade dos dados qualitativos, exigindo ao pesquisador uma narrativa legítima da sua análise.

O eixo Estratégias concede ao pesquisador um processo de análise sequencial cíclico, baseado nas ações de interpretar, mergulhar, maturar e inovar os dados. O ciclo da análise conduz o pesquisador a (re)interpretações que eventualmente são retomadas em um novo mergulho, maturação e inovação dos dados analisados. A proposição de uma reflexão orientada pela centralidade da experiência do pesquisador, respaldado no mergulho teórico adequado a pergunta e aos objetivos da pesquisa.

O eixo Linguagem Acadêmica está pautado na apropriação do referencial teórico, o qual respalda a análise, refletindo e reverberando a experiência do pesquisador numa linguagem própria da Academia. Na condição de intérprete, o pesquisador, durante a fase de análise dos achados, tem a responsabilidade de traduzir, de forma competente e confiável, os resultados segundo as normas epistêmicas da Academia.

A ALI pressupõe, primordialmente, um forte senso ético e crítico, tal qual toda metodologia interpretativa exige. O pesquisador analisa os dados com plena liberdade reflexiva e expressa suas (in)conclusões na própria escrita, considerando sua singularidade produtiva enquanto pesquisador, enquanto amplia e potencializa um formato de análise de dados que valoriza a pluralidade do saber humano.

A multidimensionalidade de nossa experiência não encerra a questão com a proposição de um dispositivo analítico que sistematize o caminho percorrido pela ALI. A combinação de técnicas distintas com objetivos analíticos não é novidade, sendo recente utilizada por Biar, Orton e Bastos (2021), na pesquisa intitulada: “A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de pós-verdade”. Defendemos que os processos complexos que se interpenetram em meio às redes tecidas durante a pesquisa serão demandados pela soberania do campo aliada ao referencial teórico, podendo inclusive partir de categorias previamente estabelecidas por autores e/ou pela experiência do pesquisador. A ausência de amarras ao método busca a não provação da ALI, considerando a liberdade de criação a partir do que se está posto, inovando nas análises ou mesmo avançando em categorias outras!

4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALIberdade

As pesquisas pautadas em análise mais libertas suscitam discussões e desconforto no meio acadêmico. Quando a Academia, por meio dos *ad-hocs*, cobra, para a aprovação de trabalho, a elaboração de dispositivos analíticos, está buscando conter o ideal libertário. Aqui fizemos o exercício oposto, de nos vestir de um referencial teórico reconhecidamente de peso, para legitimar e sustentar a ALI como possibilidade real do pesquisador protagonizar o que Certeau (1994), Morin (1994) e Najmanovich (2001) nos assinalaram para os novos caminharres metodológicos. Caminharres que ampliam o diálogo nos movimentos de uma tessitura de liberdade que tem como base a complexidade das redes cotidianas de como intervir, avaliar, dialogar e romper com a austeridade das certezas. Logo, a dúvida é o movimento da pesquisa.

Ao nos debruçarmos em cima das indagações que nos levaram à pesquisa, estamos também nos analisando, nos mostrando no íntimo de nossa capacidade

de construção e desconstrução dos pensamentos e perceptibilidades. Isso atende ao princípio de alteridade e empatia que nos guia no entendimento da vida coletiva e na subjetividade dos sujeitos. Fato que pode ser trabalhado tanto na análise qualitativa quanto na quali-quantitativa.

Nos é cara a figura do professor-pesquisador, face ao lugar de nascimento desta proposta metodológica, mas a ALI não está pressuposta para este ou qualquer público exclusivo. Compreendemos sim que o olhar do pesquisador é fundamental para organizar, classificar, esquematizar, estruturar e interpretar, em decorrência dos procedimentos plurais utilizados no caminhar que teceram em redes criativas os movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar com liberdade a pesquisa. Apurar e depurar os achados da pesquisa em palavras que se movimentam é arte que se vincula a uma análise que não prescinde as ideias livres de amarras (ANJOS, RÔÇAS e PEREIRA, 2019; RÔÇAS, PEREIRA, MOREIRA e ANJOS, 2020).

Analisar na forma livre e autêntica de pensar o outro e se pensar, como disse Certeau (1994, 1996), possibilita que o pesquisador inicie uma jornada de autoconhecimento, simultaneamente ao conhecer de outros na dimensão das suas vivências e dos diferentes significados de suas vidas. Assim, nenhuma pesquisa que se oriente pela abordagem qualitativa deve ser reflexo fechado e sem arestas da realidade, haja visto que as múltiplas camadas de conexões entre o objeto e situações de análises são, potencialmente, fruto das redundâncias observadas no transcorrer do tempo e fragmentos de uma pesquisa.

Nesse aspecto, contamos com as singularidades que constituem a complexidade e a necessidade de essa análise privilegiar os sujeitos em liberdades, assumidos como sujeitos complexos e encarnados. Como bem assinalou Najmanovich (2001, p. 93-94):

“O sujeito, desde a perspectiva das ciências da complexidade, é uma unidade heterogênea, organização emergente da interação de suborganizações entre as quais se destacam a cognição, a emoção e a ação, que são as formas de interação do sujeito com o mundo”.

A responsabilidade de uma escrita nos moldes da linguagem acadêmica posta na análise da pesquisa revela e descortina a composição e articulações utilizadas como recursos de compreensão do tema da pesquisa no meio em que

ela se dá. A ALI alarga e elabora um modo de fazer e de criar conhecimento na liberdade para compreender a pluralidade, as conexões e a complexidade das relações e situações vividas. Levando em consideração o que Najmanovich nos disse, ou seja: “o sujeito não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa senão um devir nas interações” (2001, p.94). A ALI vai buscando seu lugar, vai se aprofundando nos diálogos e aderindo novos parceiros, por isso é processo vivo, aberto e em construção.

Para tanto, é esse sujeito que acessa todos os sentidos da vida que escreve, observa, registra, ressignifica, dialoga, concorda, retruca, cria e recria os passos de sua trajetória e experiências vividas. É o pesquisador que estuda e compreende um conjunto de teorias, conceitos, pensamentos, ideias que ampliam narrativas de análises, como possibilidades de potencializar expressões e fluxos de conceitos como o fio do nosso modo próprio de ser, nossa singularidade complexa de compreender. E tudo está ligado ao modo de contar o visto, o ouvido, o pensado e o sentido.

Então, trabalhar com interpretações no sentido livre de fazê-las, coloca para nós uma possibilidade de assumir as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, emancipação e pluralidade de estéticas na beleza da liberdade. É dar protagonismo à capacidade criadora e criativa dos pesquisadores, para que assumam os limites, imprevistos e amarras do caminhar, registrando os axiomas em palavras e interpretações que capturaram as sutilezas das falas, dos gestos, dos números, dos silêncios e das imagens que habitam nos discursos tornados visíveis e que são instituintes de reflexões originais na livre interpretação.

Nos novos caminhares da ALI compreendemos que as críticas e verdades não são completas em si mesmas, porque estão sempre sujeitas às imprevisibilidades e aos não vistos e entrevistados. Assim, as articulações dos contextos da pesquisa vividos pelos pesquisadores na liberdade de suas análises destacam a necessidade de eles caminharem para aquisição constante de conhecimento pois, como já nos diziam Maturana e Varela (1995), a vida é um processo de conhecimento estruturado na linguagem e ao tentarmos conhecer o conhecer, acabamos por nos encontrar com nosso próprio ser. Conhecer é escancarar portas e janelas ao que não tem fim, ao poço que quanto mais se cava, mas terra se tem a cavar.

Segundo os autores, o conhecimento do conhecimento compromete-nos a

tomar uma atitude de ir contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade. A ALI nos abre para esse caminho e diálogo, à medida que nos colocamos como autores no ineditismo dos nossos olhares àqueles conhecimentos novos que nos debruçamos. Nos ver no papel também é um ato de coragem. E isso conduz a uma ética inescapável de nós que brota da ponderação do campo da pesquisa e produz a reflexividade que permite o ato de mirar a partir de uma perspectiva mais abrangente e coletiva, já que é fruto das relações com as ideias do pesquisador, de suas leituras, das vivências e das escolhas existentes.

A escrita na ALI possui forma acadêmica e essa não é fruto do acaso, mas de buscas intensas. A análise dos dados oriundos das investigações, que posta em registro, descortina a relevância que a metodologia em seus novos caminharos tem para a sociedade na produção do saber. Está inscrita dentro das novas epistemologias e inspiradas em Santos (2000) que podem combater a proliferação da razão cínica. Que pode reinventar caminharos de emancipação numa relação dialética.

Na ALI entendemos o que Santos (2000) nos falou acerca dos paradigmas serem passageiros e historicamente construídos. Novos paradigmas plurais e diversos estão sendo construídos, pensados, vividos, dentre os quais um “des-pensar” para um pensar que ressignifique elementos dos novos paradigmas, começando pela percepção que temos do mundo, da pesquisa, do fazer livre na sua responsabilidade de existência autoral, autônoma e coerente com a verdade buscada. Pesquisa, no nosso entendimento, também é isso.

5. CAPÍTULO 4: PROTAGONISMO DOCENTE: POSSIBILIDADES A PARTIR DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA⁵

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 professores⁶ 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.

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

⁵ Este capítulo é referente ao artigo “PROTAGONISMO DOCENTE: POSSIBILIDADES A PARTIR DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA”, submetido e aceito para publicação na revista REPPE – Anexo C

⁶ O curso de extensão “Formação Docente na Contemporaneidade” é o produto educacional (PE) fruto desta Tese de doutorado.

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 por vezes, o uso indevido do termo, pela prática do neoliberalismo escolar brasileiro. Por este motivo, o verbete “protagonismo” prescinde de detalhamento neste trabalho.

5.1 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 6).

Quadro 6: 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	Maia, et al. (2020)

	protagonismo no planejamento e desenvolvimento da sua aula.	
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 7.

Quadro 7: 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.

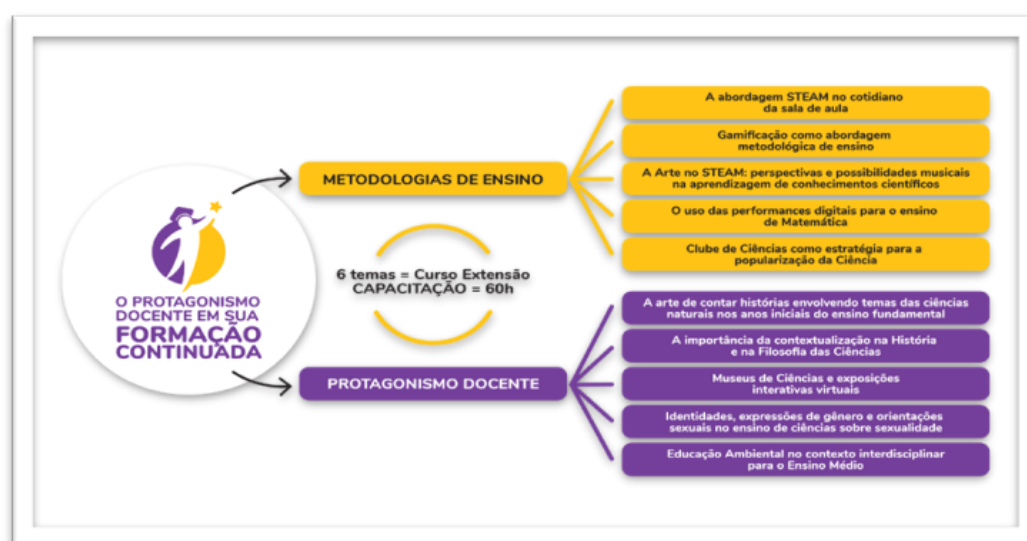
5.2 EM CENA O CURSO FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

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 nº 04/2021 – Programas Institucionais de Incentivo a Projetos de Pesquisa (PROCIÊNCIA), de Inovação (PROINOVA) e de Extensão (PROEXTENSÃO) 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. No projeto submetido ao final do ano 2021, já afirmávamos que ele era oriundo de uma pesquisa de Tese que apresentava a formação continuada como propulsora do protagonismo docente e tinha como proposta criar um protótipo de um programa piloto, com itinerários formativos diversos na área de ensino de ciências.

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 à 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 7.

Figura 7: Organização dos módulos a partir dos eixos formativos: Metodologias de Ensino e Protagonismo Docente



Fonte: Elaboração das autoras com tratamento gráfico de A. Companhia⁷.

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. 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

⁷ 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

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 do PROPEC/IFRJ 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 (apêndice E) com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). O curso funcionou no campus de Mesquita, conforme termo de anuência (apêndice F).

O cadastro para certificação pelo IFRJ era condicionado a apresentação de um cronograma dos encontros (Quadro 8), com a primeira aplicação deste protótipo iniciando em 01 de abril de 2022 e concluída em 30 de julho do mesmo ano.

Quadro 8: 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	10, 12, 17, 19 - Maio 14h às 16h	Metodologias ativas de ensino. Gamificação. Desenvolvimento de propostas gamificadas por meio da tabela estrutural de

metodológica de ensino		desenvolvimento das estratégias de gamificação - TEDEG. Exemplos práticos: estratégias de gamificação.
MÓDULO 5: Museus de Ciências e exposições interativas virtuais	01, 08, 15 e 22 - Junho 9h às 11h	O que é museu de Ciências? Espaço Ciência InterAtiva (ECI) do IFRJ/Campus Mesquita e 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. Problemática 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 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 (apêndice G). As informações relacionadas ao conteúdo programático constantes no plano de atividades de cada módulo foram reunidas e transformadas em uma ficha catalográfica (apêndice H). Posteriormente, foram inseridas na composição do que hoje denominamos de ⁸Livro Digital, sendo um ⁹artefato do produto educacional, disponível para acesso no portal da ¹⁰eduCAPES.

5.3 ETAPAS PERCORRIDAS: AVALIAÇÃO, VALIDAÇÃO EM 1ª INSTÂNCIA, 1ª E 2ª APLICAÇÕES

Tendo como norte as etapas propostas pela 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 à 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 do curso (apêndice I), de resposta voluntária, com envio do *google forms* aos cursistas pelo aplicativo de troca de mensagens *whatsapp*, meio de comunicação definido para contatos. 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

⁸ Livro Digital disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/725200>

⁹ Assumimos a concepção de artefato como um objeto digital que compõe o produto educacional, conforme preconizado por Mendonça, et.al. (2022)

¹⁰ 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.

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 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 (apêndice B). 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 (apêndice J), 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 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 e o preenchimento do formulário descrito no apêndice K, mas desta vez criamos um documento explicativo sobre o plano e o formulário (apêndice L). Elaboramos ainda rubricas avaliativas (apêndice M) 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.

5.4 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 senso crítico e ação aliada à própria prática, conforme preconizado por Schön (1992). Desenvolveu, conforme seu formato modular, a possibilidade de os 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.

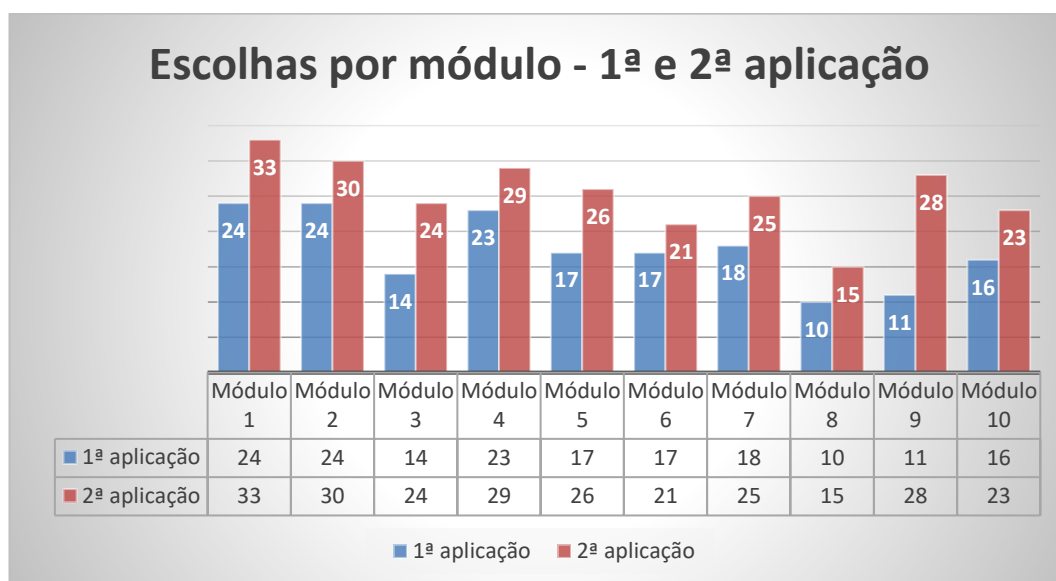
O número de inscritos no curso, nas duas aplicações, foi muito próximo, 47 na primeira e 49 na segunda, com classificação de 33 e 40 inscritos, respectivamente (os desclassificados foram por motivo de pendência em documentação). Na primeira aplicação, vinte e seis pessoas se identificaram como sexo feminino 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



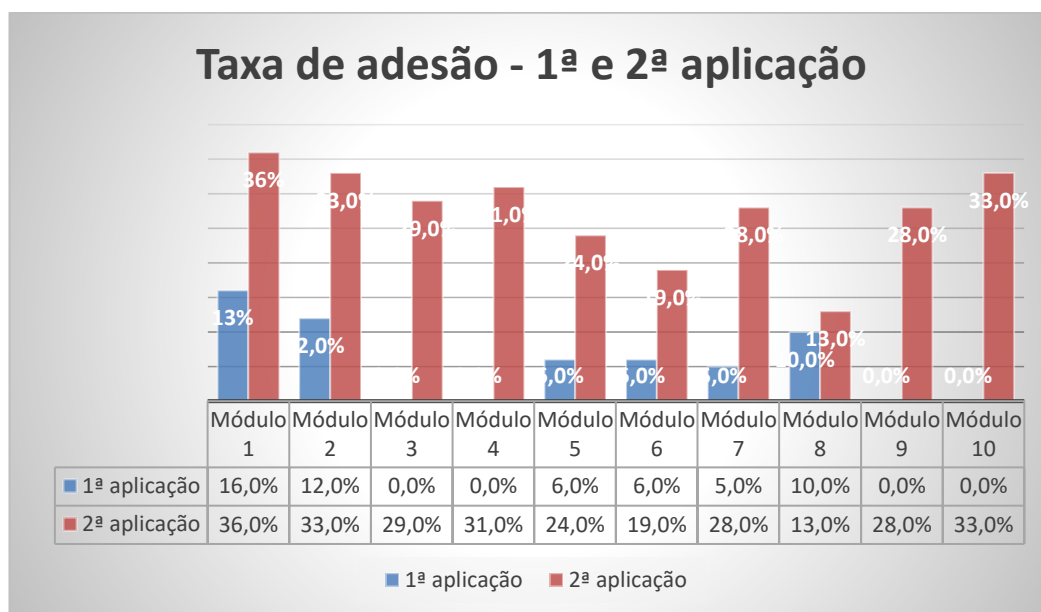
Fonte: Elaboração dos autores

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 à 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 4.

Tabela 4: 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

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. ¹¹No 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. ¹²Somente 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).

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 (apêndice I); e outro de autoavaliação, respondido pelos concluintes (nas duas aplicações), que nomeamos como formulário 2 (apêndice K). 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*,

¹¹ Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/covid-em-2022-queda-de-mortes-aumento-de-casos-autotestes-e-descobertas>

¹² Fonte: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>

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 turbinação 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)¹³, apenas 39,5% dos professores da Educação Básica tinham acesso à formação continuada em 2020. A responsabilidade 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 escolha do seu próprio percurso

¹³ 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

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.

5.5 O CURSO E SEU POTENCIAL DE REPLICAÇÃO

O curso Formação Docente na Contemporaneidade é o PE desta Tese (anexo A) e está totalmente disponível para acesso em um ¹⁴link ancorado no drive do grupo de pesquisa CAFE. Todo o processo de elaboração, a aplicação do protótipo, a reunião do material dos dez módulos, disponibilizado em drive e em formato de Livro Digital e a sua segunda aplicação, demonstram que não seria difícil replicá-lo em outros contextos educacionais.

Acreditamos que, invariavelmente, o curso necessitará de um coordenador e, dependendo do número de cursistas, de uma equipe na coordenação para acompanhamento, avaliação durante o percurso do seu desenvolvimento e correção dos planos de aula. Nas duas aplicações foram necessárias intervenções de ajustes às demandas que surgiam, demonstrando que o curso carece de coordenação para administração das dúvidas e necessidades dos cursistas. Contudo, seu potencial para novas aplicações indica ser cabível.

¹⁴ Link para acesso ao Curso Formação Docente na Contemporaneidade: https://drive.google.com/drive/folders/13OUUs2j2GxKG1aur8L4TqYX5dn7b3Hs7?usp=share_link

5.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

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.

6. CONSIDERAÇÕES GERAIS FINAIS

Quando chegamos às últimas palavras escritas neste trabalho, percebemos o quanto ainda precisaria ser dito em uma Tese que se propõe a dar destaque ao necessário protagonismo docente na própria formação.

A chegada ao tema, o percurso da investigação, a ação, a reflexão, a emoção, as dúvidas, as constatações, as provocações das bancas, do grupo de pesquisa CAFE, com reflexões e possibilidades diversas, nos fizeram chegar aqui a partir de escolhas. A escrita reflexiva nessa triagem, própria de pesquisadores-escritores, com o conhecimento acadêmico como balizador, nos escancara outros movimentos possíveis na trajetória, mas que precisamos abdicar para apresentarmos de forma coerente e objetiva os contornos metodológicos propostos.

Talvez, tudo que silenciemos e escolhemos não dizer e não apresentar nos diálogos desta pesquisa tenha sido essencial para a elaboração do que está posto. Afinal, aprendemos que nem tudo que é importante para o pesquisador no trilhar da investigação é necessário o registro para os leitores deste trabalho. Sistematizar, estruturar e cuidar do formato final da apresentação de uma pesquisa é uma forma de transgredir o que nos constitui como professores, deixando de ser (con/de)formados, optando pelo legado freireano de (trans)formarmos a nós mesmos. E como foram relevantes as provocações para essa compreensão! Ao escolhermos com quem dialogamos, o que e como registramos, também definimos o quanto estamos comprometidas com o processo de desenvolver conhecimento.

Nesta esteira de reflexões, reconhecemos a imprescindibilidade da formação continuada docente. E mais, constatamos o quanto ela se torna mais eficaz quando o professor consegue protagonizar este processo.

Retomamos aqui a primeira pergunta que impulsionou esta pesquisa. Nossa questão era investigar quais abordagens poderiam ser pensadas de maneira a estimular o protagonismo de um professor na sua própria formação continuada. Ao realizarmos as entrevistas com os egressos e a análise dos dados empíricos, alcançamos nosso objetivo geral que foi pesquisar como um curso de pós-graduação (PROPEC) poderia impactar e contribuir (ou não) na formação continuada do professor. Ficou constatado nas análises realizadas que

o curso no PROPEC contribuiu e impactou a vida pessoal e profissional dos seus alunos de mestrado e que a formação continuada, na concepção dos egressos, diz respeito ao desenvolvimento profissional do professor.

Contudo, não havia como desconsiderarmos o fato de que os egressos são indivíduos sociais, política e ideologicamente situados e imersos nas práticas discursivas científico-acadêmicas e que todos os que participaram da entrevista muito provavelmente haviam tido boas e bem-sucedidas experiências no seu ambiente de formação. Vimos a necessidade de ampliar nosso escopo investigativo.

Nesse contexto, ao emergir novas reflexões, fomos instigadas a uma nova questão e a investigação respondeu que um curso de formação continuada modular (curso de extensão) pode sim possibilitar que o professor desenvolva autonomia e protagonismo na sua formação, influenciando sua identidade docente. A proposta do Curso Formação Docente na Contemporaneidade mostrou que quando o professor tem a liberdade de escolher os cursos, as atividades e os projetos que mais lhe interessam e que estes estejam alinhados com suas necessidades e objetivos profissionais, a possibilidade de engajamento é maior, bem como a eficácia e o impacto da formação em sua prática docente.

Sendo assim, reafirmamos a qualidade do Curso Formação Docente na Contemporaneidade. Sua força está presente desde seu formato modular, privilegiando ao cursista escolher seu próprio itinerário, até o conteúdo disponível em cada um de seus módulos. O Livro Digital complementa a dinâmica proposta, auxiliando o cursista na organização e planejamento dos seus estudos.

Contudo, no processo das aplicações, observamos algumas limitações do Curso Formação Docente na Contemporaneidade e não nos furtaremos em elencá-las. Uma delas é que o curso não é inclusivo. Sua plateia precisa ser formada por pessoas que disponham de internet e aparelhos com configuração mínima para acesso ao material disponível. Há ainda a necessidade de que o cursista possua uma disponibilidade mínima de tempo, para que efetivamente consiga cursar os módulos. Outra questão limitante é a necessidade de um coordenador ou uma equipe de coordenadores para que o curso possa caminhar a contento, respondendo dúvidas dos cursistas e corrigindo suas avaliações.

Apontamos ainda a necessidade de se repensar o formato de avaliação do curso, pois alguns alunos aparentemente conseguiram dispensar o processo reflexivo da aprendizagem, respondendo de forma acelerada os requisitos avaliativos de cada módulo.

Por escolhermos não encerrar essa Tese com uma (auto)análise crítica voltada às insuficiências do seu produto educacional, que de fato existem, optamos por encaminhar proposições possíveis para a solução dos apontamentos realizados.

As limitações apresentadas ressoaram como ecos em nossos ouvidos, levando-nos a cogitar dar continuidade ao processo construtivo do processo educacional (o curso), criando e efetivando dois novos módulos com a possível capacidade de vencer suas fraquezas. Depois, concluímos as impossibilidades diversas para levarmos tal intento adiante.

No entanto, compelidas por nossa consciência de que ao produzir conhecimento contribuímos com o ato de (trans)formar ao outro e a nós mesmas, registramos estes encaminhamentos futuros, propondo dois novos módulos. Acreditamos que um dos módulos poderia estar direcionado aos futuros coordenadores em uma nova aplicação do curso. Este módulo seria como um guia, explicando os objetivos do curso, a necessidade de acompanhamento (mesmo que virtual) aos cursistas no decorrer dos módulos e toda a dinâmica que envolve o desenvolvimento dos módulos. Entendemos que um módulo nestes termos, traria de forma mais imediata, voos mais altos ao curso.

Um outro módulo seria sobre o processo avaliativo. Deveria ser obrigatório a todos os cursistas e antecedente aos já existentes. Sugerimos que haja uma orientação expressa de tempo mínimo dedicado a cada módulo e, talvez, um dispositivo tecnológico que só liberasse a etapa seguinte após o tempo estabelecido. Também haveria explicação sobre a elaboração do plano de aula, da autoavaliação e das rubricas avaliativas.

Por fim, confessamos que o exercício de narrar os movimentos de uma Tese nos trazem lembranças ainda vívidas e latentes, por encontrar nesta trajetória a generosidade de tantos interlocutores. Por todo o processo de investigação, ressaltamos um sentimento que sempre nos acompanhou: a esperança. E esta esperança a que nos referimos é no sentido freireano de compreender a educação como um ato de esperar. Assim, nessa itinerância

de quatro anos de estudo e escrita desta Tese, fica o nosso reconhecimento enquanto sujeitos epistêmicos, mas não dissociados do que somos enquanto sujeitos empíricos, a todos os professores que nos ensinaram a ser protagonistas da nossa própria formação.

REFERÊNCIAS GERAIS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALHEIT, P. “Biografização” como competência-chave na modernidade. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul./dez. 2011

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. Intermediando memórias, instituição e vivências. In: **As nuances e o papel social dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: lugares a ocupar / organizadores, Marcus Vinicius Pereira, Giselle Rôças**. – João Pessoa: IFPB, 2018.

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.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina. Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BIAR, L. A., ORTON, N., BASTOS, L.C. A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de “pós-verdade”. **Linguagem em (dis)curso** [Internet], v.21, nº 2, p. 231–51, maio/agosto 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/q9Dd3hzKnMCTTQfxRGsZ9Dd/?lang=pt>.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade** Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto;

CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BÔAS, Lúcia (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, p. 25-49, 2018.

BRAGANÇA, I. F. S; SANTANA, R.L.J. A escrita de memoriais pelo Grupo Polifonia e a partilha de bilhetes narrativos. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus (Orgs.). **Memoriais, pesquisa formação e modos outros de escrita acadêmica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 318p.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28ago 2020.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 09 jul 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415**, de 25 de junho de 2017. Altera a Lei 9394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 12 set 2023

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid 19 no Brasil**. Disponível em: https://qsprod.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html 2020a Acesso em: 09 jul 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. 2020b Acesso em 09 jul 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. 2020c Acesso em 09 jul 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN2_2019.pdf Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1** de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021>. Acesso em 12 set 2023.

BRITISH COUNCIL. **Políticas públicas para o ensino de inglês**: um panorama das experiências na rede pública brasileira. 1 ed. São Paulo - SP. 2019.

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

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

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 educativ. **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.

CARVALHO, Simone Ribeiro. **Memória afetiva e fonte de informação**: um estudo de caso das narrativas musicais de Teixeira. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Graduação em Biblioteconomia. – Porto Alegre: UFRGS, 2012.

CERTEAU, M. A. **Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERTEAU, M. A. **A invenção do cotidiano 1**: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. A. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

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). Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41077-016-0033-y> y Acesso em 10out2022

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.

D'AVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, A. D., and HETKOWSKI, T. M., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: **EDUFBA**, 2007.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução: Catarina Matos. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. **A construção de si pela atividade de trabalho**: a socialização profissional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

FERRARI, M. A democratização do ensino exige nova linguagem em classe – entrevista com Philippe Perrenoud. **Nova Escola**. São Paulo, nov. 2004. p. 20-22.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, e035283, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35283>. Acesso em 15 set 2023.

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

GALLO, S. A Filosofia e seu Ensino: conceito e transversalidade. **Ethica** (Rio de Janeiro), v. 13, p. 17-35, 2006.

GALLO, S. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.22, n.44, p. 55-78, 2008.

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.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007a.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007b.

HAN, Byung-Chul. **Sociedad del cansancio**. Barcelona: Herder, 2012.

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

IMBERNÓN, F. **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 20**, de 10 de setembro de 2020. Rio de Janeiro – IFRJ, 2020

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

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf Acesso em 09out2023.

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

KAPLÚN, G. Materiais educativos: experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, 271, 46-60, 2003

KINCHELOE, J. L. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. In: kincheloe, Joe L.; Berry, K. S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, p.101-122, 2007.

KRASILCHIK. M. **O Professor e o currículo das Ciências**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 80 p., 1987

KRASILCHIK. M. Formação de professores e ensino de Ciências: tendências nos anos 90. In: MENEZES, L. C. (org.) **Formação Continuada de Professores de Ciências: Nupes**. p. 135-170, 1996.

LEITE, Priscila de S. C. P. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais**

na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Revista Atas – Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, 2018, p. 330-339.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1991.

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.

MANSUR, D. R.; ALTOÉ, R. O. Ferramenta tecnológica para realização de revisão de literatura em pesquisas científicas: importação e tratamento de dados. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, Vitória, v. 10, n.1, p. 8-28, 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.36524/saladeaula.v10i1.1206> >. Acesso em 16set2022

MARINAS, J. M. **La escucha en la historia oral**: Palabra dada Madrid: Síntesis, 2007.

MATURANA, H., & VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy, 1995.

MENDONÇA, A. P.; RIZZATTI, I. M.; RÔÇAS, G.; FARIAS, M. S. F. de. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? : Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n. :, p. e211422, 2022.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2001.

MORAN, J. M. Influência dos meios de comunicação no conhecimento. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 23, n. 2, 1994. DOI: 10.18225/ci.inf.v23i2.551. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/551>

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Sintra: M. Martins, 1994.

MOURA, A. Aprofundamento do conceito de protagonismo usado pelo SERTA. In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (org.). **Protagonismos**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka, 2017. p. 22-31.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa na/da liberdade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

NAJMANOVICH, D. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método Métodos Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

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 BUSCAD. **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 . Acesso em: 26ago, 2021.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Nóvoa, A. (org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995

NÓVOA, A. História da educação: percursos de uma disciplina. Lisboa/Portugal. Universidade de Lisboa. **Análise Psicológica**, 4 (XIV): 417-434, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/3198> Acesso em 29jun2022.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009a. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 5set, 2020.

NÓVOA, A. **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: 29junset, 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n.166. p.1106 – 1133. Out/dez. 2017.

PASQUALI, C. Dá para ser protagonista só de vez em quando? In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (org.). **Protanonimos**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka, 2017. p. 52-61.

PEREIRA, E. N. G.; GONÇALVES, T. V. O. Entre o “Dizer” e o ‘Fazer”, Encontros e Desencontros nas Práticas Pedagógicas em Educação em Ciências. In: OLIVEIRA, M. M. (org). **Formação de Professores: estratégias inovadoras no ensino de Ciências e Matemática**. Recife. UFRPE, 2012.263p.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

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>

PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M.; ALBERTO, S. A profissão docente: uma abordagem a partir da formação continuada. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–20, 2021.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. Tradução: AUGRAS, Monique. Edição: Dora Rocha. Rio de Janeiro. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, M. Memória e identidade social. Tradução: AUGRAS, Monique. Edição: Dora Rocha. Rio de Janeiro. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RÔÇAS, G., PEREIRA, M.V., MOREIRA, M. C., & ANJOS, M. B. **Ensaio sobre a cegueira**: Reflexões acerca de processos formativos na área de ensino e o lugar da escola. Porto Alegre (PA): Editora Fi, 2020. Disponível em: <https://www.editorafi.org/002ensaio>.

RODRIGUES, S. M. P. Contribuições da memória na formação da identidade docente. In: X Congresso Nacional de Educação **EDUCERE**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação - SIRSSE, 2011, Curitiba: Champagnat, 2011. p. 1103-1113.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

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

SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Julio Murilo., KIOURANIS, Neide. Concepções de Corpus de Análise na Pesquisa em Educação em Ciências Naturais: Uma Investigação em Dissertações e Teses de um Programa de Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, RBPEC, nº 20, p.799-822, jan a dez. 2020.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 374 p. 1983

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

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

SILVA, E. C. **Política de Formação Continuada de Professores em Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Sorriso-MT**: Implicações entre Formação e Trabalho Docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação - IE, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, 2014. 136 f

SILVA, E. C. **Política de formação continuada de professores: identidade e trabalho docente em escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso** / Edna Coimbra da Silva; Álvaro Moreira Hypolito, orientador. — Pelotas, 2020. 151 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

SILVA, E. C. da; OLIVEIRA, O. V. de. Política de formação continuada de professores: possíveis contribuições para a constituição do trabalho docente. **Trama**, [S. l.], v. 14, n. 33, p. 37–48, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19429>.

SILVA, I. B. G.; ZANATTA, B. A. O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. - 1ª ed. - Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p.253 – 276.

SILVA, K. V. A. **O protagonismo de professores de língua portuguesa : uma análise do agir docente em contexto de ensino médio**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da 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. **Proposta de autocapacitação para coordenadores de graduação**. Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Campus Manaus, Centro. 2019.

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 de Produtos**

Educacionais e Pesquisa em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná Cornélio Procópio, v. 3, n. 2, p. 105-119, 2019.

SOBREIRA, H. G. & NASCIMENTO, A.S. Sobre o magistério e sobre suas mortes no Brasil: aspectos históricos e teóricos. In: SOBREIRA, H.G. **A formação dos professores no Brasil: de 1996 a 2006**. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2008. 268p.

SOUSA, Sandra Santella de; SILVA, Cristina Rosa David Pereira da; LIBERALI, Fernanda Coelho. A formação contínua na escola e o papel do gestor na construção de espaços de colaboração crítica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 14, n. 33, p. e14204, 2021.

SOUZA, Gahelyka Pantano. **Representações sociais sobre ser professor e o processo de (re)construção da identidade docente**: um estudo no curso de licenciatura em química da UFAC - Rio Branco. Tese Doutorado em Educação. UFP, Curitiba, 2021

SOUZA, Gahelyka Pantano.; GUIMARÃES, Orlinay. Identidade docente de licenciandos em química a partir das representações sociais sobre ser professor. **Alexandria: Rev. Educ. Ci. Tec.**, Florianópolis, v.15, n.1, p.277 – 305, maio 2022.

STEIN, M. K. et al. **Implementing standards-based mathematics instruction**: a casebook for professional development. New York: Teachers College Press, 2009

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2014. 325 p.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VALENTE, Lucia de Fatima; PAIVA, Thalles Valente de. Paulo Freire e o legado de uma educação partidária em prol da práxis do oprimido. **Comunicação & Educação**, Vol. 26, Nº. 2, 2021 (Ejemplar dedicado a: Dossiê 100 anos de Paulo Freire), págs.73-88. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8206304> Acesso em 21set2023.

VILLEGAS, M., & GONZÁLEZ, F. E. Narração autobiográfica: meio para construir a vocação e reconfigurar a identidade docente. **HOLOS**, v. 8, p. 1–24, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11956>.

VITAL, F.H. **Formação docente para a modalidade de educação a distância (EaD)**: o que dizem as produções acadêmicas / Fábio Henrique Vital. – 2021. 129 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

VOSGERAU, Dilmeire.; ROMANOWSKI, Joana. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14,

n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Acesso em 23 de março de 2023.

APÊNDICE A – COMUNICAÇÃO VISUAL GRÁFICA DO CURSO
FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE



Disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/13OUsu2j2GxKG1aur8L4TqYX5dn7b3Hs7?usp=share_link

APÊNDICE B- AVALIAÇÃO TUTORES DO CURSO FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

SEÇÃO 1

Este formulário de pesquisa busca realizar uma avaliação do curso ao qual você participou como tutor(a). Prezamos pelo compromisso ético de perceber você, tutor-colaborador, como parceiro(a), (dado que o desenvolvimento de um curso não é um mero objeto a ser analisado), sendo coparticipante de um percurso investigativo e problematizador das práticas humanas. A partir disso, consideramos que, para se obter interpretações coerentes acerca do agir protagonista da sua atuação como tutor(a), mesmo que indiretamente envolvido(a) neste estudo, esse instrumento de avaliação é relevante como parte da pesquisa de doutorado intitulada de **"O Protagonismo Docente em sua Formação Continuada"**, escrita por Lucilene Aparecida e Lima do Nascimento, sob orientação de Giselle Rôças. Com isso, ao responder este formulário de avaliação, você está colaborando com a coleta de dados da pesquisa da doutoranda supracitada. Cabe-nos salientar a garantia de anonimato da pesquisa e agradecer a sua importante contribuição com o retorno desse formulário. No mais, agradecemos toda contribuição e nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos e dúvidas através do e-mail lucilene.nascimento@gmail.com.

✓ Identificação opcional:

SEÇÃO 2: Sobre o CURSO - **EIXO CONCEITUAL** (Esta avaliação foi elaborada segundo os eixos temáticos propostos por Kaplún (2002, 2003), a saber: eixo conceitual, eixo pedagógico e eixo comunicacional).

- Considerando os conceitos estruturais da organização de um curso de extensão, utilize a escala de avaliação sobre as ações e decisões tomadas no que se refere a organização do curso
- Escala Likert como opção para marcação: Excelente, Muito bom, Bom, Razoável, Ruim
 - ✓ Formatação modular do curso e carga horária (10 módulos de 10h cada)
 - ✓ Autonomia dada aos cursistas para "montar" sua própria grade
 - ✓ Formato remoto: aulas síncronas e assíncronas (até o módulo 4) e

totalmente assíncronas (módulos 5 ao 10)

- ✓ Uso da plataforma Google Classroom
- ✓ Os temas dos módulos oriundos de pesquisas acadêmicas em desenvolvimento
- ✓ Orientação sobre o preenchimento do Plano de Atividades
- ✓ Orientações, de forma geral, sobre a proposta do curso (objetivos e finalidades)
- Qual sua opinião e/ou sugestão sobre a abordagem organizacional (no aspecto estrutural) do curso?

SEÇÃO 3: Sobre o CURSO - EIXO PEDAGÓGICO (Esta avaliação foi elaborada segundo os eixos temáticos propostos por Kaplún (2002, 2003), a saber: eixo conceitual, eixo pedagógico e eixo comunicacional).

- Em relação a organização pedagógica do curso, avalie a escala de importância de cada ação pedagógica solicitada ao tutor
- Escala Likert como opção para marcação: Essencial, Muito importante, Mais ou menos importante, Sem muita importância, Irrelevante
 - ✓ O uso do Plano de Atividades como cronograma de aulas
 - ✓ O formulário avaliativo que o cursista deveria preencher
 - ✓ A proposta de avaliação por meio da construção de um plano de aula pelo cursista
 - ✓ O preparo de slides em ppt para apresentação do conteúdo
 - ✓ A problematização do conteúdo sendo contemplada pela proposta de atividade avaliativa
- Em relação a organização pedagógica do curso, na perspectiva do que o tutor elaborou, responda conforme seu grau de concordância com as afirmativas abaixo:
- Escala Likert como opção para marcação: Concordo plenamente, Concordo em grande parte, Concordo ou discordo parcialmente, Discordo em grande parte, Discordo completamente.
 - ✓ A parte pedagógica do curso foi bem-organizada.
 - ✓ O embasamento teórico do material do curso está de acordo com o público-alvo.
 - ✓ O prazo para a elaboração do material do módulo foi satisfatório.

- ✓ O material preparado possui perfil dinâmico, na mesma proporção que é didático.
 - ✓ O módulo foi preparado de forma a contribuir com a educação científica do cursista.
 - ✓ O material pedagógico preparado não necessita de alterações ou modificações.
 - ✓ O conteúdo pedagógico é facilmente compreendido pelo público a que se destina.
- O material que você preparou como tutor, considerando a carga horária do módulo (10h): () Há pouca informação, () Há informação suficiente, () Há muita informação.
 - Como aluno(a) do PROPEC, você considera a pós graduação stricto sensu um formato de formação continuada? () Sim, () Não, () Outro
 - Como tutor no Curso Formação Docente na Contemporaneidade, você se sentiu protagonista no seu processo pessoal de formação continuada? Justifique.
 - Quais as associações e distinções que você faz entre os conceitos de identidade docente, protagonismo docente e autonomia docente?

SEÇÃO 4: Sobre o CURSO - **EIXO COMUNICACIONAL** Este eixo temático proposto por Kaplún (2002, 2003) está nesta seção em diálogo com os eixos de análise propostos por Leite (2019).

- O material de apoio ao curso, considerado como um artefato do Produto Educacional desta Tese é uma apostila (o acesso da versão preliminar foi disponibilizada no grupo do curso). Marque a alternativa que melhor se adequa a cada item analisado.
- Escala Likert como opção para marcação: Excelente, Muito bom, Bom, Razoável, Ruim
 - ✓ Design - avaliação da estética em geral.
 - ✓ Interatividade - avaliação dos links disponíveis.
 - ✓ Conteúdo - abordagem do tema.
 - ✓ Objetivos - objetivo da apostila.
 - ✓ Relevância - avaliação da relevância da apostila para uso de docentes.
 - ✓ Organização - avaliação da organização da apostila.

- ✓ Originalidade - aspecto original da proposta.
- ✓ Aplicabilidade - avaliação da aplicabilidade em um novo edital para o curso.
- ✓ Replicabilidade - potencialidades do produto ser utilizado em outros contextos, resguardadas as especificidades.
- ✓ Linguagem - avaliação da linguagem/escrita da apostila.
- ✓ Legibilidade - avaliação da fonte utilizada (legível).
- A sua participação neste curso como tutor foi um espaço para avaliação/validação do produto educacional da sua pesquisa?
- Você tem alguma sugestão para tornar o curso mais atraente para participação de outros cursistas?
- Você acredita que se este curso fosse em formato de especialização (Pós-graduação Lato Sensu), haveria maior adesão? Por que?
- Você tem algum comentário, dúvida, questionamento que gostaria de acrescentar? (opcional)

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EGRESSOS

Esta entrevista fará parte de uma pesquisa de Doutorado Profissional, cuja Tese é intitulada como "O PROTAGONISMO DOCENTE EM SUA FORMAÇÃO CONTINUADA". A partir da sua participação, pretende-se criar uma Curadoria Digital de Conteúdos sobre os Produtos Educacionais de Egressos do PROPEC, a ser exibida pelo Canal do PROPEC no YouTube: <https://youtube.com/c/PROPEC> .

1) IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Nome completo
- 1.2 Curso: () MP
- 1.3 Ano de defesa da dissertação: _____
- 1.4 Título da sua dissertação:
- 1.5 Seu produto educacional (PE):

2) CONHECENDO O EGRESSO

- 2.1 Como você conheceu o PROPEC?
- 2.2 Qual foi a sua maior motivação ao procurar um processo seletivo de formação continuada em nível stricto sensu (Mestrado)?
- 2.3 O curso correspondeu às suas expectativas? Justifique:

3 QUESTÕES DA ENTREVISTA

- 3.1 Além de sua própria formação, o PROPEC contribui de alguma forma no seu ambiente de trabalho? E em relação aos seus alunos, é possível ver sobre eles alguma influência do que você apreendeu do PROPEC?
- 3.2 Na sua opinião, qual a importância/relevância do seu Produto Educacional?
- 3.3 O PROPEC impactou de alguma forma o seu protagonismo docente?
- 3.4 HÁ UMA OUTRA palavra que defina SUA relação COM o PROPEC? Explique sua escolha, caso queira.
- 3.5 Qual a importância do PE desenvolvido em sua pesquisa e o impacto do PROPEC em sua vida profissional?
- 3.6 Você acredita que o professor pode ser protagonista da sua própria formação? Como?

**APÊNDICE D - LISTAGEM DOS 51 TRABALHOS QUE COMPÕEM O
CORPUS DE ANÁLISE**

ANO	TIPO	AUTOR(ES)	TÍTULO
2017	Dissertação	ALIPIO DA SILVA LEME FILHO	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
2017	Dissertação	FERNANDA NERY DE OLIVEIRA VASCONCELOS	CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO STRICTO SENSU NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: O QUE DIZEM OS ALUNOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE
2017	Dissertação	ADRIANA MARTINI TAVANO SILVA	FORMAÇÃO HUMANIZADORA E PROFISSIONALIZADORA DOCENTE SEMIPRESENCIAL
2017	Tese	MARIA DA CONCEICAO SILVA LIMA	TORNAR-SE PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINOS DOS ANOS INICIAIS, A PARTIR DE SUAS TRAJETÓRIAS
2017	Tese	THAMYRIS MARIANA CAMAROTE MANDU	ENTRE O ENSINO E A DOCÊNCIA AMPLIADA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA
2017	Artigo A1	CHAVES PEREIRA, MEIRA	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABAV SP
2017	Artigo A2	CAMPOS, KÁTIA FERREIRA COSTA; SENA, ROSENI ROSÂNGELA DE; SILVA, KÊNIA LARA	EDUCAÇÃO PERMANENTE NOS SERVIÇOS DE SAÚDE
2017	Artigo A2	GUIMARAES, DANIELA OLIVEIRA; ARENHART, DEISE; SANTOS, NUBIA OLIVEIRA	EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS LDB/96: IDENTIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
2018	Dissertação	CESA MARA DE MORAES VIEIRA ZIMPEL	IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: DILEMAS E DESAFIOS
2018	Dissertação	PATRICIA LARISSA ALVES DE SOUSA	FORMAÇÃO CONTINUADA EM ENCONTROS PEDAGÓGICOS: IMPLICAÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
2018	Dissertação	ELIENE MARIA SALES SANTOS	FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO IFBA DE JACOBINA – BAHIA
2018	Dissertação	MARIA ELIANA LIMA DOS SANTOS	FORMAÇÃO CONTINUADA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS DOCENTES DO IFRR CAMPUS BOA VISTA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS IF
2018	Tese	WARLEY MACHADO CORREIA	POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DO PROJETO RESIDÊNCIA

			DOCENTE NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA VISÃO PRAGMATISTA DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
2018	Artigo A2	GROSCH, MARIA SELMA	AÇÃO HUMANA, ATIVIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS A PARTIR DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT
2018	Artigo A2	CAVALCANTI, FELIPE DE OLIVEIRA LOPES; GUIZARDI, FRANCINI LUBE	EDUCAÇÃO CONTINUADA OU PERMANENTE EM SAÚDE? ANÁLISE DA PRODUÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE
2019	Dissertação	NEUZA INACIO DA SILVA	O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: EXERCÍCIO PROFISSIONAL A PARTIR DA IDENTIDADE DOCENTE
2019	Dissertação	LIVIA DE SOUZA TANUS AZARIAS	MOMENTOS QUE DEMARCAM O PERCURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM OLHAR PARA O MUNICÍPIO DE NEPOMUCENO-MG
2019	Tese	RENATA DA COSTA LIMA	FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE
2019	Tese	EMILIA PATRICIA DE FREITAS	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: UM ESTUDO SOBRE CURRÍCULO, IDENTIDADE PROFISSIONAL E PROFISSIONALIDADE DOCENTE
2020	Dissertação	GENIRA FONSECA DE OLIVEIRA	SIGNIFICADOS E SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE A FORMAÇÃO NO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PAIC: NARRATIVAS DE PROFESSORES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
2020	Dissertação	LENICE SALES DE MOURA	FORMAÇÃO DOCENTE POR ALTERNÂNCIA: ESTUDO DE CASO DE PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UFPI EM PICOS, PIAUÍ
2020	Dissertação	LUCAS SERPA DA SILVA	IDENTIDADE DOCENTE: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO NO ESPAÇO SOCIAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA
2020	Dissertação	BRENDA MARTINS XAVIER	A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES EXPERIENTES FORMADORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO.
2020	Dissertação	ALINE GUILHERME DE MELO	CUIDAR E EDUCAR: RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E SAÚDE EMOCIONAL

			DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
2020	Tese	EDNA COIMBRA DA SILVA	POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: IDENTIDADE E TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO
2020	Tese	AUGUSTA TERESA BARBOSA SEVERINO	FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA PARA PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES AUTÔNOMAS E A PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL
2020	Artigo A1	ROSSI, FERNANDA; HUNGER, DAGMAR	IDENTIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO À LUZ DAS TEORIAS DE ZYGMUNT BAUMAN E CLAUDE DUBAR
2020	Artigo A1	RUEDA, IVÁN; ACOSTA, BYRON; CUEVA, FABIÁN	LAS UNIVERSIDADES Y SUS PRÁCTICAS DE VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD
2020	Artigo A1	CAMARGO, SÍGLIA PIMENTEL HÖHER; SILVA, GABRIELLE LENZ DA; CRESPO, RENATA OLIVEIRA; OLIVEIRA, CALLEB RANGEL DE; MAGALHÃES, SUELEN LESSA	DESAFIOS EN EL PROCESO EDUCATIVO DE NIÑOS CON AUTISMO EN UN ENTORNO INCLUSIVO: DIRECTRICES PARA LA EDUCACIÓN CONTINUA EN LA VISIÓN DE LOS MAESTROS
2020	Artigo A1	FERNANDES, HELANE DE FÁTIMA GOMES e ANDRADE, ANA ISABEL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A JUSTIÇA SOCIAL: UMA REVISÃO DE ESTUDOS EMPÍRICOS.
2020	Artigo A1	MORETO, JULIO ANTONIO	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES - EXCELENTE PROFESSORES: PROPOSTAS DO BANCO MUNDIAL.
2020	Artigo A1	MACHADO, LUCIANA CASTRO OLIVEIRA; TEIXEIRA, BEATRIZ DE BASTO	APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO EM REDE NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
2020	Artigo A1	MELLINI, CAROLINA KIYOKO; OVIGLI, DANIEL FERNANDO BOVOLENTA	IDENTIDADE DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BIOLOGIA INICIANTE
2020	Artigo A1	MAIA, JULIANA DE OLIVEIRA; VILLANI, ALBERTO; BAROLLI, ELISABETH; NASCIMENTO, WILSON ELMER	AUTORIA DOCENTE: UM ESQUEMA DE ANÁLISE NO ENSINO DE CIÊNCIAS
2020	Artigo A2	SILVA, ANDERSON ADELMO; BIANCHINI, BARBARA LUTAIF	MAPEAMENTO DAS TESES BRASILEIRAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: PERÍODO 2007-2018
2020	Artigo A2	SIVIERI-PEREIRA, HELENA DE ORNELLAS; LOPES, DENNIS GABIATTI; SILVA, NATHÁLIA BEATRIZ FONTES	DIÁRIOS DE AULA COMO ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE (CLASSROOM DIARIES AS A STRATEGY FOR REFLECTION ON TEACHER EDUCATION AND PRACTICE)
2020	Artigo A2	SILVA, CÂMILA PUREZA GUIMARÃES DA; APERIBENSE, PACITA GEOVANA GAMA DE	DA EDUCAÇÃO EM SERVIÇO À EDUCAÇÃO CONTINUADA EM UM HOSPITAL FEDERAL

		SOUSA;ALMEIDA FILHO, ANTONIO JOSÉ DE;SANTOS, TÂNIA CRISTINA FRANCO;NELSON, SIOBAN;PERES, MARIA ANGÉLICA DE ALMEIDA	
2020	Artigo A2	ROSA, MARIA CRISTINA;SOUZA, DENIZE DA SILVA;SANTOS, NAILYS MELO SENA	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E O ENSINO DE GEOMETRIA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS DOS ÚLTIMOS ANOS
2020	Artigo A2	Teixeira, Paulo Jorge Magalhães	PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE CONTAGEM
2021	Dissertação	MARCELA MANZUR	FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL MUNICIPAL EM UNIÃO DA VITÓRIA
2021	Dissertação	ROMARIA DE MENEZES DO NASCIMENTO	SIGNIFICAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO, PRÁTICAS E TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SOBRAL/CE
2021	Dissertação	CAMILA CAMPOS ZOCA	TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE QUÍMICA: O CASO DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA MULTIESTRATÉGICA
2021	Dissertação	MARIA ANDREZA DO NASCIMENTO	ASPECTOS DO PROTAGONISMO E DA AUTONOMIA DE PROFESSORES NA FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE
2021	Dissertação	KARLA VALERIA ARAUJO SILVA	O PROTAGONISMO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DO AGIR DOCENTE EM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO
2021	Tese	GAHELYKA AGHTA PANTANO SOUZA	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER PROFESSOR E O PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFAC - RIO BRANCO
2021	Artigo A1	ELISANGELA DA SILVA, BERNADO;KATIA, VASCONCELLOS	SER PROFESSOR, UMA CONSTRUÇÃO EM TRÊS ATOS: FORMAÇÃO, INDUÇÃO E DESENVOLVIMENTO NA CARREIRA
2021	Artigo A1	SANTOS, TAÍS WOJCIECHOWSKI;SÁ, RICARDO ANTUNES DE	O OLHAR COMPLEXO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS
2021	Artigo A1	CABANA, SEGUNDO R;CORTÉS, FELICINDO H;FARIAS, ISIDORA V;VÉLIZ, RODRIGO P	MODELO DE VÍNCULO RELACIONAL DE EGRESADOS CON UNA UNIVERSIDAD REGIONAL DEL ESTADO EN CHILE

2021	Artigo A2	ALBERTO, SIMÃO;PLACIDO, PLACIDO LEANDRO;PLACIDO, IVONETE TELLES MEDEIROS	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA PRAXIS DOCENTE
2021	Artigo A2	SOUSA, SANDRA SANTELLA DE.; SILVA, CRISTINA ROSA DAVID PEREIRA DA.; LIBERALI, FERNANDA COELHO.	A FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ESCOLA E O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE COLABORAÇÃO CRÍTICA
2021	Artigo A2	NOBREGA FERREIRA, MIRIAM CRIEZ;RIBEIRO, ALESSANDRO JACQUES;DA PONTE, JOÃO PEDRO	PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DE LOS PRIMEROS AÑOS Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO: CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN CONTINUA

APÊNDICE E - CARTA DE PARCERIA INSTITUCIONAL

**MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO**

CARTA DE PARCERIA INSTITUCIONAL

Vimos por meio deste documento, indicar a SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARARUAMA, como colaboradora no projeto intitulado “O PROTAGONISMO DOCENTE EM SUA FORMAÇÃO CONTINUADA”, sob coordenação da servidora Giselle Rôças de Souza Fonseca, que será desenvolvido sob responsabilidade do campus Mesquita do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), com todas as atividades previstas em formato remoto e sem custos financeiros para a instituição parceira.

Essa parceria é de interesse mútuo para a SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARARUAMA e o IFRJ, uma vez que o referido projeto oferece um curso gratuito de formação continuada docente, que faça do professor o protagonista da sua própria formação, de forma que amplie sua inserção social, a partir de ações integradas no tripé de ensino-pesquisa-extensão.

Rio de Janeiro, 16 de agosto de 2021

Luiza Cristina Vianna

Secretária Municipal de Educação de Araruama

Assinatura manuscrita em tinta roxa, legível como "Giselle Rôças".

Giselle Rôças de Souza Fonseca Docente do IFRJ -
SIAPE 1282439

APÊNDICE F – TERMO DE ANUÊNCIA



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO
Diretoria de Extensão Comunitária e Tecnológica
Pró Reitoria de Extensão

TERMO DE ANUÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE CURSO LIVRE DE EXTENSÃO NO *CAMPUS*

Informamos que o/a servidor(a) **GISELLE RÔÇAS DE SOUZA FONSECA** desenvolverá o Curso de Extensão intitulado **FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE** no Campus **de MESQUITA**. O/A servidor(a) supracitado/supracitada pertence ao quadro de servidores (como efetivo, em cooperação técnica ou professor substituto) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e desenvolverá atividades do projeto no âmbito deste *campus* e/ou em parceria com o Campus **de NILÓPOLIS**. Caso necessário, a qualquer momento, o/a solicitante poderá ter seu curso cancelado, se comprovada atividade que cause algum prejuízo para o IFRJ. O *campus* atende às necessidades de infraestrutura para a realização do curso. Informamos ainda que o curso conta com a anuência da equipe gestora do Campus **de MESQUITA**, com autorização da sua Direção-Geral.

Rio de Janeiro, 13 de janeiro de 2022.

Nome e Função

(Autorização da Direção-Geral ou de membro da equipe gestora do *campus* designado)

Obs.: Documento assinado digitalmente

APÊNDICE G – PLANO DE ATIVIDADES DO MÓDULO

PLANO DE ATIVIDADES DO MÓDULO

IDENTIFICAÇÃO		
Curso	Ano letivo	Semestre
FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA	2022	1º
Componente curricular	Carga horária	
NOME DO MÓDULO	8h de encontro síncrono	
	+	
EMENTA QUE FOI NO EDITAL	2h de atividades assíncronas	
	Total = 10h	
Nome do docente	E-mail	
XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	

PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS	
Encontro	Conteúdos
1 dia?	EXEMPLO Apresentação do módulo TEMA: Formação de professores de ensino de ciências – Um recorte de autores Leituras para a aula e discussão 1) A formação de professores para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais- traçando um panorama da pesquisa nacional 2) Formação de professores de ciências
2 dia?	
3 dia?	
4 dia?	
5 Atividades avaliativas assíncronas	1) Entrega de um plano de aula proposto com base nas proposições do módulo, conforme modelo disponível no classroom. 2) Avaliação do módulo e de nós mesmos – link para o FORMS produzido pela coordenação. 3) Avaliação do PE feita pelo tutor (apenas quando for necessário)

AVALIAÇÃO
DESCREVER MELHOR A AVALIAÇÃO COM AS DATAS DE ENTREGA

MATERIAL COMPLEMENTAR
LISTAR AQUI OS TÍTULO/LINKS DE: Livros Artigos Obras artísticas Podcasts Audiovisual O que julgar necessário

APÊNDICE H – FICHA CATALOGRÁFICA
FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

MÓDULO 1: A abordagem STEAM no cotidiano da sala de aula		
Conteúdo programático	Data	Carga Horária (horas)
O que é a abordagem STEAM? Como surgiu?	06/04/2022	02 horas
Como desenvolver atividades com a abordagem STEAM?	13/04/2022	02 horas
É possível usar a Arte para ensinar Ciências, Engenharia, Tecnologia e Matemática?	20/04/2022	02 horas
Um exemplo de atividade, um jogo com abordagem STEAM	27/04/2022	02 horas
Avaliações e leituras	Assíncrona	02 horas
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO:		10 HORAS

MÓDULO 2: A arte de contar histórias envolvendo temas das ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental		
Conteúdo programático	Data	Carga Horária (horas)
Arte de contar histórias e o ensino de ciências nos anos iniciais	06/04/2022	02 horas
Contação e mediação de histórias com temas de ciências.	13/04/2022	02 horas
Técnicas de contação de histórias para a formação do professor.	20/04/2022	02 horas
Abordagens pedagógicas para as práticas escolares da contação de histórias.	27/04/2022	02 horas
Avaliações e leituras	Assíncrona	02 horas
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO:		10 HORAS

MÓDULO 3: A importância da contextualização da História e da Filosofia das Ciências		
Conteúdo programático	Data	Carga Horária (horas)
Os conceitos de Interdisciplinaridade e Contextualização	04/05/2022	02 horas
Os conceitos de Natureza da Ciência, Historiografia e Introdução à História das Ciências	11/05/2022	02 horas
Os conceitos de História e Filosofia das Ciências	18/05/2022	02 horas
Exemplos de aplicação em sala de aula	25/05/2022	02 horas
Avaliações e leituras	Assíncrona	02 horas
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO:		10 HORAS

MÓDULO 4: Gamificação como abordagem metodológica de ensino		
Conteúdo programático	Data	Carga Horária (horas)
Metodologias ativas de ensino.	10/05/2022	02 horas
Gamificação	12/05/2022	02 horas
Desenvolvimento de propostas gamificadas por meio da tabela estrutural de desenvolvimento das estratégias de gamificação – TEDEG	17/05/2022	02 horas
Exemplos práticos de estratégias de gamificação	19/05/2022	02 horas
Avaliações e leituras	Assíncrona	02 horas
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO:		10 HORAS

MÓDULO 5: Museus de ciências e exposições interativas virtuais		
Conteúdo programático	Data	Carga Horária (horas)
O que é um museu de ciências?	01/06/2022	02 horas
Espaço Ciência InterAtiva (ECI) do IFRJ/Campus Avançado Mesquita e exposições interativas	08/06/2022	02 horas
Exposição NeuroSensações e suas potencialidades	15/06/2022	02 horas
A construção colaborativa de estratégias de acesso	22/06/2022	02 horas
Avaliações e leituras	Assíncrona	02 horas
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO:		10 HORAS

MÓDULO 6: A Arte no STEAM: perspectivas e possibilidades musicais na aprendizagem de conhecimentos científicos		
Conteúdo programático	Data	Carga Horária (horas)
Um breve histórico da educação STEAM	02/06/2022	02 horas
Arte como potencial de criatividade no STEAM	09/06/2022	02 horas
A música como ferramenta no processo de aprendizagem de conhecimentos científicos.	16/06/2022	02 horas
Possibilidades e sugestões da prática STEAM em sala de aula.	23/06/2022	02 horas
Avaliações e leituras	Assíncrona	02 horas
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO:		10 HORAS

MÓDULO 7: Identidades, expressões de gênero e orientações sexuais no ensino de ciências sobre sexualidade		
Conteúdo programático	Data	Carga Horária (horas)
Sexualidade como construção histórica, social, cultural, política e discursiva	06/06/2022	02 horas
Diversidade sexual e de gênero na escola (Identidades, expressões de gênero e orientações sexuais).	13/06/2022	02 horas
Escola como espaço de equidade de gênero: o respeito à igualdade de direitos e o combate à discriminação sexual e de gênero.	20/06/2022	02 horas
Vivências, prática escolar e o estudo de gênero e sexualidade	27/06/2022	02 horas
Avaliações e leituras	Assíncrona	02 horas
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO:		10 HORAS

MÓDULO 8: O uso das performances digitais para o ensino de Matemática		
Conteúdo programático	Data	Carga Horária (horas)
Ensino e Arte. Ensino e Tecnologias Digitais.	07/06/2022	02 horas
Performances Digitais: articulação das Artes e Tecnologias Digitais no Ensino.	14/06/2022	02 horas
Propostas práticas de construção e uso de Performances Digitais no Ensino	21/06/2022	02 horas
Propostas práticas de construção e uso de Performances Digitais no Ensino	28/06/2022	02 horas
Avaliações e leituras	Assíncrona	02 horas
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO:		10 HORAS

MÓDULO 9: Clube de Ciências como estratégia para a popularização da ciência		
Conteúdo programático	Data	Carga Horária (horas)
Clubes de Ciências: História, conceitos, objetivos, possibilidades	01/07/2022	02 horas
Clube de Ciências: O método Científico	08/07/2022	02 horas
Metodologias ativas e ensino por investigação: Conceitos, objetivos, possibilidades.	15/07/2022	02 horas
Apresentação de sequências de ensino por investigação. Como desenvolver uma sequência de ensino por investigação?	22/07/2022	02 horas
Avaliações e leituras	assíncrona	02 horas
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO:		10 HORAS

MÓDULO 10: Educação Ambiental no contexto interdisciplinar para o Ensino Médio		
Conteúdo programático	Data	Carga Horária (horas)
Apresentação do site e suas possibilidades para a organização do trabalho docente e discente.	02/07/2022	02 horas
Oficina de criação de site como recurso digital no processo ensino-mediaçãoaprendizagem para divulgação de trabalhos escolares e de extensão	09/07/2022	02 horas
Dúvidas no trabalho com Metodologia da Problematização da Realidade: o site ativo, criação de apoio e motivação articulada ao currículo	16/07/2022	02 horas
Orientação para o Seminário de práticas, tarefa dirigida e mediada – Apresentação do seu site	23/07/2022	02 horas
Avaliações e leituras	assíncrona	02 horas
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO:		10 HORAS

APÊNDICE I - DIAGNÓSTICO DO CURSO

Olá! Meu nome é Lucilene Nascimento e sou uma das coordenadoras do Curso de Formação Docente do IFRJ que você se inscreveu e está em andamento. Para ajustes no curso, que faz parte de uma pesquisa de doutorado, preciso que você responda o formulário a seguir. Você não precisa se identificar se não desejar. É curto e bem rápido. Você pode responder ainda que não tenha participado em nenhum dos módulos em que se inscreveu. Por favor, sua opinião é muito importante.

Identificação opcional:

Sobre o CURSO

1. Por que você procurou um curso de Formação Continuada?
 - ✓ Porque gostaria de turbinar meu currículo
 - ✓ Por ser um curso on line
 - ✓ Por ter temas que me interessaram
 - ✓ Porque o horário dos módulos me atendia bem
 - ✓ Outro motivo

Escala Likert: 0. Discordo totalmente; 1. Discordo parcialmente; 2. Não concordo, nem discordo; 3. Concordo parcialmente; 4. Concordo totalmente.

2. Caso tenha assinalado "outro motivo" explique qual foi:
3. Você entendeu a proposta do curso?
 - ✓ SIM, totalmente
 - ✓ SIM, parcialmente
 - ✓ NÃO entendi
4. Se você não assinalou que entendeu totalmente, escreva o que não ficou claro:
5. Você frequentou/está frequentando os módulos 1, 2, 3 e 4?
 - ✓ Sim. Frequentei todas as aulas dos módulos que estou inscrito(a).
 - ✓ Sim. Frequentei parcialmente os módulos que estou inscrito(a).
 - ✓ Não. Não frequentei qualquer aula dos módulos, mesmo estando inscrito(a).
6. Caso você não tenha respondido a primeira opção na resposta anterior, explique os motivos de não frequentar:
7. Você tem alguma sugestão para tornar o curso mais atraente para participação dos professores? (opcional)
8. Se este curso fosse em formato de especialização (Pós-graduação Lato Sensu), você gostaria de participar? Acha que se envolveria melhor? Por quê?
9. Se sua resposta foi sim na pergunta anterior, marque qual seria o melhor formato para você:

- ✓ Totalmente EAD, com aulas gravadas, fóruns, textos para serem lidos e tarefas com data de entrega
- ✓ Aula remota e totalmente assíncrona. On line, com horário pré-determinado, mas as aulas gravadas para que o aluno assista depois, caso não possa participar na hora. Atividades e avaliações assíncronas.
- ✓ Aula remota e totalmente síncrona. On line, com horário das aulas pré-determinado, com exigência da frequência mínima. Atividades e avaliações também síncronas.
- ✓ Aula remota e híbrida. Com as aulas síncronas e atividades e avaliações assíncronas.
- ✓ Aula presencial.
- ✓ Minha resposta anteriormente foi não. Não tenho interesse.

10. Você tem alguma dúvida sobre o curso e gostaria de esclarecer? Escreva sua dúvida e deixe registrado aqui a forma que deseja que entremos em contato (e-mail, whatsapp, ligação telefônica) para esclarecer sua dúvida. (opcional)

11. Caso você tenha desistido do curso nos diga qual o motivo principal.

APÊNDICE J – CARTA DE PARCERIA INSTITUCIONAL



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

CARTA DE PARCERIA INSTITUCIONAL

Vimos por meio deste documento, indicar o CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO JOSÉ, como colaborador no projeto intitulado "O PROTAGONISMO DOCENTE EM SUA FORMAÇÃO CONTINUADA", sob coordenação da servidora Giselle Rôças de Souza Fonseca, que será desenvolvido sob responsabilidade do campus Mesquita do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), com todas as atividades previstas em formato remoto e sem custos financeiros para a instituição parceira.

Essa parceria é de interesse mútuo para o CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO JOSÉ e o IFRJ, uma vez que o referido projeto oferece um curso gratuito de formação continuada docente, que faça do professor o protagonista da sua própria formação, de forma que amplie sua inserção social, a partir de ações integradas no tripé de ensino-pesquisa-extensão.

Rio de Janeiro, 04 de maio de 2023

Pro. Me. Roberto Corrêa

Diretor da Escola de Saúde e Educação
CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO JOSÉ

Giselle Rôças de Souza Fonseca
Docente do IFRJ - SIAPE 1282439

APÊNDICE K – AUTO AVALIAÇÃO DOS MÓDULOS

(Auto)Avaliação do módulo X: (escrever título do módulo)

Este formulário se destina exclusivamente aos cursistas do módulo em questão, ofertado no curso de extensão - FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE na disciplina supracitada. Ele é composto de três partes: avaliação do MÓDULO, autoavaliação do CURSISTA e comentários gerais, críticas e sugestões, além, ao final, da sua identificação OPCIONAL. À medida que avança é possível voltar e alterar respostas. No entanto, na última parte, ao clicar em ENVIAR, não será mais possível alterar suas respostas. Agradecemos desde já sua colaboração.

Sobre o MÓDULO:

Avalie cada afirmativa abaixo:

O programa estava ajustado ao tempo disponível

O grau de profundidade foi adequado

O material complementar usado e/ou recomendado foi relevante

De modo geral, os assuntos tratados foram interessantes

As avaliações foram adequadas aos objetivos do módulo

Este módulo contribuiu para repensar minha prática em sala de aula

A ementa do módulo descrita no edital foi suficiente para estimular a inscrição nele

O tempo de duração dos encontros (2h) foi satisfatório

O tempo de duração do módulo (10h) foi satisfatório

Escala:

0 - Discordo totalmente

1 - Discordo parcialmente

2 - Não concordo nem discordo

3 - Concordo parcialmente

4 - Concordo totalmente

Quais critérios você utilizou para escolher este módulo?

Como a escolha do módulo atual está relacionado com as escolhas dos demais módulos?

Atribua uma avaliação ao módulo:

() Adequado à proposta

() Parcialmente adequado à proposta

() Não adequado à proposta

() Não sei avaliar

Justifique a resposta anterior (opcional)

Sobre VOCÊ como CURSISTA deste módulo::

Avalie cada afirmativa abaixo:

Fui comprometido com o módulo
Fui assíduo e/ou pontual
Estava ciente dos critérios de avaliação
Acessei o material complementar e procurei acompanhar o módulo
Fiz e/ou farei uso de outros materiais complementares indicados
Procurei participar ativamente dos debates
Dediquei tempo adequado ao módulo (encontros e avaliações)

Escala:

- 0 - Discordo totalmente
- 1 - Discordo parcialmente
- 2 - Não concordo nem discordo
- 3 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

Atribua uma avaliação à VOCÊ como CURSISTA o módulo

Dedicação completa
Dedicação parcial
Dedicação incompleta
Não sei avaliar

Justifique a resposta anterior (opcional)

Identificação opcional:

Caso deseje, use este espaço para outros comentários, críticas e/ou sugestões:

APÊNDICE L - AVALIAÇÃO DOS MÓDULOS

PARA CADA MÓDULO EXISTEM DUAS ATIVIDADES AVALIATIVAS:

- 1) Elaborar um Plano de aula, conforme o modelo a seguir:

Plano de aula – Módulo ____	
Público:	Ano de Escolaridade
Tema	(tema específico que será abordado na aula)
Objetivos	(aquilo que o professor deseja que os alunos aprendam com a aula)
Conteúdo	(está diretamente relacionado ao tema, pois é subordinado a ele, e ao objetivo da aula)
Duração	(duas ou mais aulas, conforme o critério do professor)
Recursos didáticos	(materiais de apoio que auxiliam o professor de forma pedagógica, facilitando o desenvolver da aula)
Metodologia	(métodos escolhidos pelo professor para orientar o aprendizado do aluno, ou seja, nos caminhos que ele escolherá para conduzir a aula)
Avaliação	(formas usadas pelo professor para considerar a real assimilação do conteúdo por parte do aluno)
Referências	(referências utilizadas como fonte para a elaboração do plano de aula: livros, outros materiais impressos e recursos digitais)

O Plano de Aula deve ser identificado com o nome do cursista e enviado para o e-mail cafe.cnil@ifrrj.edu.br

- 2) Responder o formulário de autoavaliação:

	docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScDDPB3qHv32x1PJrz-Y9tAEh1kS1kGPHNt_nIeQCe9JZzZIw/viewform?usp=pp_url
	docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSefSoHfbF9rQmZIVMyLAJZerAF_ic5V-jYkKMF-Q6DWTCRyYA/viewform?usp=pp_url
	docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfdWowyJfyE386Rawc_PJ-W0Usvftm7F3EBGYFBfIdb3vTJxQ/viewform?usp=pp_url
	docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe3vDbfhaDXYVnxVwqyIQOmU_F3I3C40FE6SxY2yML8wdO5lg/viewform?usp=pp_url
	docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbU1V3kNL8ItsbfHF0B3WmksIkCAKroW_NdU3_DBqWUQ1VSEmw/viewform?usp=pp_url
	docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScu9jnBDN_DFMcTGNsUsErlQBDUtejkZKgoZAGutNp5yUM1qA/viewform?usp=pp_url
	docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScxWh72cNs4sKUMTIMGqgE-Xoq74GkMmyxMtTt9niy3mvzO9A/viewform?usp=pp_url
	docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScu9jnBDN_DFMcTGNsUsErlQBDUtejkZKgoZAGutNp5yUM1qA/viewform?usp=pp_url
	docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZueHTO31P-UXBg0KEdhsIgsr78kr6ZfzGVgbAV0cIPThLZA/viewform?usp=pp_url
0	docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfQ-Ae-fizuUF4GGwD-fXcVoKn8TKzyg9AYSrtzY0o-3VYm2w/viewform?usp=pp_url

APÊNDICE M – RUBRICAS DE AVALIAÇÃO DOS PLANOS DE AULA

RUBRICAS DE AVALIAÇÃO – PLANO DE AULA			
Objetivo da atividade: elaborar, com base nas informações previamente estudadas no módulo, um plano de aula, considerando o caráter lógico do tema proposto (aderência), a criatividade (inovação) e a exequibilidade (possibilidade de ser realizado e adaptado para o público-alvo apontado em contextos diferenciados).			
Critério de Pontuação	Atendeu ao objetivo 	Atendeu parcialmente ao objetivo 	Não atendeu ao objetivo 
Aderência à temática do módulo (40%)	O plano está especificamente relacionado à temática. (40%)	O plano está parcialmente ligado à temática do módulo ao qual se refere. (20%)	O plano foi estruturado sem relação com a temática solicitada. (0%)
Criatividade (peso: 30%)	O Plano de aula traz uma proposta diferenciada (em relação a metodologia / desenvolvimento). (30%)	O Plano de aula é criativo, mas baseado em prática costumeira nas salas de aula. (15%)	O plano de aula reproduz prática conservadora de sala de aula. (0%)
Exequibilidade (peso: 30%)	O plano não envolve materiais de difícil aquisição, não precisa de um profissional específico para realizar alguma etapa, pode ser feito em casa ou na escola e não apresenta riscos para os envolvidos. (30%)	O plano não envolve materiais de difícil aquisição, mas precisa do acompanhamento de um profissional específico. (15%)	O plano não foi estruturado como um plano exequível. (0%)

ANEXO A – PREPRINT SCIELO DO ARTIGO

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

**Tessituras Teóricas: O Estado do Conhecimento sobre as
concepções de formação continuada, protagonismo e
identidade docente a partir do instrumento BUSCA**

Lucilene Aparecida e Lima do Nascimento, Giselle Rôças

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5996>

Submetido em: 2023-04-29

Postado em: 2023-05-05 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Marcus Vinicius Pereira (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8203-7805>)

ANEXO B – COMPROVANTE SUBMISSÃO ARTIGO

 **Revista Hol...** 22 de jun.  

para mim ▾

Lucilene Aparecida e Lima do Nascimento,

Agradecemos a submissão do seu manuscrito "QUANDO A PRESCRIÇÃO DE UM MÉTODO DEVE SE SOBREPOR AO PARADIGMA DA METODOLOGIA? A LIBERTAÇÃO DA ANÁLISE DE LIVRE INTERPRETAÇÃO (ALI)" para HOLOS. Através da interface de administração do sistema, utilizado para a submissão, será possível acompanhar o progresso do documento dentro do processo editorial, bastando logar no sistema localizado em:

URL do Manuscrito:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/authorDashboard/submission/15672>

[Mostrar texto das mensagens anteriores](#)

ANEXO C – CARTA DE ACEITE PARA PUBLICAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO



DEC-007/2023/REPPE/UENP



Declaramos, para os devidos fins, que o artigo **“PROTAGONISMO DOCENTE: POSSIBILIDADES A PARTIR DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA”**, de autoria de **Lucilene Aparecida e Lima do Nascimento, Rodrigo dos Santos Almeida, Grazielle Rodrigues Pereira e Giselle Rôças**, encontra-se aprovado na Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino (REPPE), com previsão de publicação em 2024. Sem mais para o momento, agradecemos.

Cornélio Procópio (PR), 23 de outubro de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br PEDRO HENRIQUE CARNEVALLI FERNANDES
Data: 23/10/2023 09:45:49-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Prof. Dr. Pedro Henrique Carnevalli Fernandes
Editor da Revista REPPE
ISSN 2526-9542

Revista REPPE
PR-160, KM-0, CEP 87.300-000
Cornélio Procópio (PR)
e-mail: reppe@uenp.edu.br
site: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/index>