UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MEIRYLANE LOPES DA SILVA

REFLEXOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: O PROGRAMA GIRA MUNDO

JOÃO PESSOA - PB
2024

MEIRYLANE LOPES DA SILVA

REFLEXOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: O PROGRAMA GIRA MUNDO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito institucional para obtenção do título de Doutora em Educação na área de concentração Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Tânia Rodrigues Palhano.

JOÃO PESSOA
2024

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586r Silva, Meirylane Lopes da.
Reflexos da internacionalização da formação continuada na profissionalização docente : o Programa Gira Mundo / Meirylane Lopes da Silva. - João Pessoa, 2024.
248 f. : il.

Orientação: Tânia Rodrigues Palhano.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Formação docente. 2. Formação continuada. 3. Internacionalização. 4. Profissionalização docente. 5. Programa Gira Mundo. I. Palhano, Tânia Rodrigues. II. Título.

UFPB/BC CDU 377.8(043)

Elaborado por Larissa Silva Oliveira de Mesquita - CRB-15/746

MEIRYLANE LOPES DA SILVA

REFLEXOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: O PROGRAMA GIRA MUNDO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito institucional para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Processos de Ensino-Aprendizagem.

Aprovada em 16 / 12 / 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
TANIA RODRIGUES PALHANO
Data: 22/12/2024 19:49:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Dr.ª Tânia Rodrigues Palhano
Orientadora (PPGE/UFPB)

Documento assinado digitalmente
gov.br
NILVANIA DOS SANTOS SILVA
Data: 21/12/2024 20:18:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Dr.ª Nilvânia dos Santos Silva (PPGE/UFPB)
Membro Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA DAS GRACAS DE ALMEIDA BAPTISTA
Data: 22/12/2024 17:43:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista (PPGE/UFPB)
Membro Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br
CARLA PATRICIA ACIOLI LINS GUARANA
Data: 18/12/2024 16:04:02-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Dr.ª Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (PPGEDUC/ UFPE)
Membro Externo

_____

Dr. Dorivaldo Alves Salustiano (PPGEd/UFCG)
Membro Externo

Com amor, admiração e saudade, em memória de Bernadete Rodrigues Palhano, amada amiga, e de Severino Lopes, meu amado pai.

AGRADECIMENTO

A viagem acadêmica que hoje encontra mais um de seus desejados destinos teve um roteiro construído com a colaboração direta e indireta de muitos viajantes, os quais trilharam por maior ou menor tempo um percurso comum e compartilharam com esta que vos escreve parte de suas bagagens. Bagagens afetivas, de pesquisa, de leituras, de vivências, de vida, cujo valor não pode ser estimado ou descrito nas poucas linhas que se destinam a esta finalidade: agradecer.

No entanto, assim como em nossas viagens não metafóricas, tentarei trazer aqueles que as linhas me permitirem e, por meio deles, deixar toda a gratidão que não pude comportar nesse espaço que, por ser normativo, impõe um limite de bagagem que pode ser registrada.

Desse modo, agradeço todo o apoio e o incentivo recebido na construção desta tese de doutorado, os quais foram primordiais para que ela se tornasse possível. Por isso, serei eternamente grata por cada pessoa que trilhou meu caminho e que deixou um pouco de si na jornada que me conduziu até este momento.

Agradeço, sobretudo, a Deus, por ter sido presença constante em minha vida e por ter me dado a serenidade e a resiliência necessária para chegar a esta etapa do meu percurso acadêmico.

A Bernadete Palhano (*in memoriam*), amiga querida, por cada palavra, encorajamento e por sempre ter sido sinônimo de luz e de alegria desde o instante em que nossos caminhos, por sorte minha, se encontraram. Em todos os momentos compartilhados, os risos foram frequentes e a vida, apesar de todos os desafios, foi mais leve.

Ao meu amado pai (*in memoriam*), cuja partida prematura continua a nublar os meus dias, deixando uma saudade infinita. Seu legado de coragem, sabedoria e amor continuará a iluminar o meu caminho, e sua influência permanece viva em cada conquista e em cada passo que dou. Que sua alma encontre a paz eterna, e que seu espírito continue a nos inspirar, mesmo além das fronteiras da vida.

À minha mãe, minhas irmãs, meu cunhado, minhas amadas sobrinhas e meu esposo, por serem presenças essenciais em minha vida. E também aos meus cinco companheirinhos de quatro patas, cuja afetuosidade incansável sempre me renovaram frente ao desalento de quando as jornadas se tornaram mais longas.

À Professora Doutora Tânia Rodrigues Palhano, por ter abraçado o desafio de orientar com rigor e serenidade a construção deste trabalho. Agradeço pelo apoio, orientações e pelos conhecimentos compartilhados desde a fase do mestrado. Renovo o registro da admiração que cultivo por seu trabalho e por sua trajetória acadêmica.

À banca avaliadora pelo tempo dedicado à leitura deste estudo, por todos os apontamentos e reflexões. Suas valiosas contribuições indubitavelmente enriqueceram a construção desta pesquisa.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba por compartilharem seus saberes e nos proporcionarem tantos momentos de reflexão e de crescimento acadêmico e profissional. Em especial, ao Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva pelas contribuições que enriqueceram o desenvolvimento desta tese.

Aos colegas do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba pelas experiências proporcionadas ao longo dos últimos anos.

Aos meus alunos e ex-alunos, que sempre inundaram minhas manhãs de alegria.

Aos docentes entrevistados, por compartilharem todas as experiências vivenciadas ao longo do processo formativo.

Aos companheiros docentes da Educação Básica, que renovam diariamente seu compromisso com a transformação social por meio da educação.

“Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem apreender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

(Paulo Freire, 1996, p. 28)

RESUMO

SILVA, Meirylane Lopes da. **Reflexos da internacionalização da formação continuada na profissionalização docente:** o Programa Gira Mundo. João Pessoa, 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

Na tentativa de se buscar novos caminhos que proporcionem maior efetividade às experiências de formação docente e que sejam capazes de trazer transformações positivas para a atuação desses profissionais e para o sistema educativo, tem-se investido nos últimos anos na internacionalização da formação continuada, buscando como fonte de aprendizado as experiências pedagógicas exitosas desenvolvidas em outros países. Enveredando pelos caminhos que perpassam esses processos formativos, esta tese analisa os reflexos da internacionalização da formação continuada promovida pelo Programa Gira Mundo, desenvolvido entre os anos de 2016 e 2020 pelo governo do estado da Paraíba, na profissionalização e na prática docente. Nesse contexto, a questão central da pesquisa é: quais os reflexos da internacionalização da formação continuada promovida por meio do Programa Gira Mundo sobre a profissionalização e a prática dos docentes da rede estadual de ensino da Paraíba? Norteado por esse questionamento, o objetivo da pesquisa é compreender de que maneira a participação dos professores no programa Gira Mundo, que oferece intercâmbio internacional para aprimoramento pedagógico, influencia na sua prática docente e na sua profissionalização. Para alcançar esse objetivo, o referencial teórico foi construído a partir do diálogo com estudiosos da formação docente, com destaque para Imbernón (2009, 2010), Zeichner (1993, 2003) e Nóvoa (1997, 2002, 2007), e ainda da internacionalização da formação e seus reflexos no trabalho do professor, em que autores como Knight (2006, 2007, 2013, 2020) e De Wit (2015) são trazidos como base teórica. Este estudo adotou uma abordagem fenomenológica qualitativa como base metodológica, com o objetivo de compreender as experiências e as percepções dos professores participantes do Programa Gira Mundo. Para isso, foi utilizada como técnica de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Com o intuito de analisar e interpretar os dados obtidos, foi adotado o método fenomenológico, que permite a exploração das experiências subjetivas dos participantes e a compreensão dos significados atribuídos às vivências relacionadas ao programa Gira Mundo e à própria prática docente. A hipótese analisada nesta tese é que a internacionalização da formação continuada promovida pelo Programa Gira Mundo proporciona aos docentes participantes uma prática didático-pedagógica crítica e reflexiva, contribuindo para o seu processo de profissionalização. As conclusões desta tese apontaram que o Programa Gira Mundo desempenhou um papel relevante na formação e profissionalização dos docentes contribuindo para a ampliação de horizontes pedagógicos e a introdução de práticas educacionais inovadoras inspiradas em contextos internacionais. A participação no intercâmbio fortaleceu a percepção dos professores acerca da valorização profissional e estimulou reflexões sobre suas práticas pedagógicas, levando-os a reconsiderar e ressignificar métodos e estratégias de ensino. Contudo, a efetividade e continuidade das inovações se deu apenas parcialmente de modo exitoso, sendo, para parte dos professores, limitadas por obstáculos institucionais, como a falta de recursos e de estrutura adequada, bem como a ausência de apoio da gestão e dos pares. Concluiu-se, assim, que, para tornar os reflexos do Programa Gira Mundo mais sustentáveis, é necessário investir em políticas que fortaleçam comunidades de prática e redes de

colaboração. Ao criar espaços de apoio mútuo entre docentes no “chão da escola”, essas políticas possibilitam o compartilhamento contínuo de metodologias e experiências, promovendo a reconstrução e o aprimoramento das práticas pedagógicas ao longo do tempo.

Palavras-chave: Formação continuada; Internacionalização; Profissionalização docente; Programa Gira Mundo.

ABSTRACT

SILVA, Meirylane Lopes da. **Reflections of the Internationalization of Continuing Education on Teacher Professionalization:** The Gira Mundo Program. João Pessoa, 2024. Doctoral Thesis (Ph.D. in Education) – Graduate Program in Education at the Federal University of Paraíba, João Pessoa, 2024.

In an effort to seek new paths that provide greater effectiveness to teacher training experiences and bring positive transformations to both educators' practices and the educational system, investments have been made in recent years in the internationalization of continuing education, using successful pedagogical experiences from other countries as learning sources. Exploring the pathways within these formative processes, this thesis analyzes the effects of the internationalization of continuing education promoted by the Gira Mundo Program, developed between 2016 and 2020 by the government of the state of Paraíba, on teacher professionalization and teaching practice. Within this context, the central research question is: What are the effects of the internationalization of continuing education promoted through the Gira Mundo Program on the professionalization and practice of teachers in Paraíba's state education network? Guided by this question, the research aims to understand how the participation of teachers in the Gira Mundo program, which offers international exchanges for pedagogical development, influences their teaching practice and professionalization. To achieve this objective, the theoretical framework was built from a dialogue with scholars of teacher training, notably Imbernón (2009, 2010), Zeichner (1993, 2003), and Nóvoa (1997, 2002, 2007), as well as on the internationalization of education and its impact on teachers' work, with authors such as Knight (2006, 2007, 2013, 2020) and De Wit (2015) providing theoretical foundations. This study adopted a qualitative phenomenological approach as a methodological basis, aiming to understand the experiences and perceptions of teachers who participated in the Gira Mundo Program. Semi-structured interviews were used as the data collection technique. For data analysis and interpretation, the phenomenological method was adopted, allowing for the exploration of participants' subjective experiences and understanding of the meanings attributed to their experiences related to the Gira Mundo program and their teaching practices. The hypothesis analyzed in this thesis is that the internationalization of continuing education promoted by the Gira Mundo Program provides participating teachers with a critical and reflective didactic-pedagogical practice, contributing to their professionalization process. The conclusions of this thesis indicated that the Gira Mundo Program played a significant role in teacher training and professionalization, expanding pedagogical horizons and introducing innovative educational practices inspired by international contexts. Participation in the exchange strengthened teachers' perceptions of professional appreciation and stimulated reflections on their teaching practices, leading them to reconsider and redefine their teaching methods and strategies. However, the effectiveness and continuity of innovations were only partially successful, as institutional obstacles, such as lack of resources and adequate infrastructure, as well as lack of support from management and peers, limited implementation for some teachers. It was concluded that, to make the effects of the Gira Mundo Program more sustainable, it is necessary to invest in policies that strengthen communities of practice and collaborative networks. By creating spaces of mutual support among teachers within schools, these policies enable the continuous sharing of methodologies and

experiences, promoting the reconstruction and enhancement of pedagogical practices over time.

Keywords: Continuing education; Internationalization; Teacher professionalization; Gira Mundo Program.

RESUMEN

SILVA, Meirylane Lopes da. **Reflejos de la internacionalización de la formación continua en la profesionalización docente:** El Programa Gira Mundo. João Pessoa, 2024. Tesis doctoral (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa, 2024.

En un esfuerzo por buscar nuevos caminos que ofrezcan mayor efectividad a las experiencias de formación docente y traigan transformaciones positivas tanto para la práctica de estos profesionales como para el sistema educativo, se ha invertido en los últimos años en la internacionalización de la formación continua, tomando como fuente de aprendizaje las experiencias pedagógicas exitosas desarrolladas en otros países. Explorando las rutas que atraviesan estos procesos formativos, esta tesis analiza los efectos de la internacionalización de la formación continua promovida por el Programa Gira Mundo, desarrollado entre 2016 y 2020 por el gobierno del estado de Paraíba, en la profesionalización y práctica docente. En este contexto, la pregunta central de la investigación es: ¿Cuáles son los efectos de la internacionalización de la formación continua promovida a través del Programa Gira Mundo sobre la profesionalización y la práctica de los docentes de la red estatal de enseñanza de Paraíba? Guiada por esta pregunta, la investigación tiene como objetivo comprender de qué manera la participación de los docentes en el programa Gira Mundo, que ofrece intercambio internacional para el desarrollo pedagógico, influye en su práctica docente y en su profesionalización. Para alcanzar este objetivo, el marco teórico se construyó a partir del diálogo con estudiosos de la formación docente, destacando a Imbernón (2009, 2010), Zeichner (1993, 2003) y Nóvoa (1997, 2002, 2007), y sobre la internacionalización de la formación y sus efectos en el trabajo del profesor, con autores como Knight (2006, 2007, 2013, 2020) y De Wit (2015) como bases teóricas. Este estudio adoptó un enfoque fenomenológico cualitativo como base metodológica, con el objetivo de comprender las experiencias y percepciones de los docentes participantes del Programa Gira Mundo. Para ello, se utilizaron entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos. Con el fin de analizar e interpretar los datos obtenidos, se adoptó el método fenomenológico, que permite explorar las experiencias subjetivas de los participantes y comprender los significados atribuidos a las vivencias relacionadas con el programa Gira Mundo y la propia práctica docente. La hipótesis analizada en esta tesis es que la internacionalización de la formación continua promovida por el Programa Gira Mundo proporciona a los docentes participantes una práctica didáctico-pedagógica crítica y reflexiva, contribuyendo a su proceso de profesionalización. Las conclusiones de esta tesis señalaron que el Programa Gira Mundo desempeñó un papel relevante en la formación y profesionalización de los docentes, contribuyendo a la ampliación de horizontes pedagógicos y a la introducción de prácticas educativas innovadoras inspiradas en contextos internacionales. La participación en el intercambio fortaleció la percepción de los docentes sobre la valoración profesional y estimuló reflexiones sobre sus prácticas pedagógicas, llevándolos a reconsiderar y resignificar métodos y estrategias de enseñanza. Sin embargo, la efectividad y continuidad de las innovaciones fue solo parcialmente exitosa, ya que para algunos docentes, estas se vieron limitadas por obstáculos institucionales, como la falta de recursos y estructura adecuada, así como la ausencia de apoyo de la gestión y los pares. Se concluyó, por tanto, que, para hacer más sostenibles los efectos del Programa Gira Mundo, es necesario invertir en políticas que fortalezcan comunidades de práctica y redes de

colaboración. Al crear espacios de apoyo mutuo entre los docentes en el “terreno escolar”, estas políticas permiten el intercambio continuo de metodologías y experiencias, promoviendo la reconstrucción y el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo.

Palabras clave: Formación continua; Internacionalización; Profesionalización docente; Programa Gira Mundo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O processo de reflexão crítica da prática docente 112
Figura 2: Estrutura da formação do Programa Gira Mundo 146
Figura 3: Momentos da análise do fenômeno 170
Figura 4: Representação dos elementos relacionados à compreensão do fenômeno 219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas encontradas a partir do descritor “Gira Mundo” no Repositório da UFPB.....26
Quadro 2: Pesquisas encontradas a partir do descritor “internacionalização da formação continuada do professor” no Catálogo da CAPES.....27
Quadro 3: Pesquisas encontradas a partir da palavra-chave “Gira Mundo” no Catálogo da CAPES.....28
Quadro 4 - Modelos de desenvolvimento profissional de professores segundo Sparks e Loucks-Horsley (1990) 55
Quadro 5: Síntese dos modelos teóricos de formação continuada com base em Kincheloe (1997) 92
Quadro 6: Síntese dos modelos teóricos de formação continuada com base em Zeichner (1983).....94
Quadro 7: Síntese dos modelos teóricos de formação continuada com base em Demailly (1990) 96
Quadro 8: Síntese dos modelos teóricos de formação continuada apresentados por Nóvoa (1991), com base nas contribuições de Zeichner (1983) e Demailly (1990) ..98
Quadro 9: Projetos desenvolvidos no âmbito do PGM.....150
Quadro 10: Perfil dos participantes da pesquisa.....174
Quadro 11: Delimitação das categorias de análise 177
Quadro 12: Temas e metodologias abordados no PGM 195
Quadro 13: Respostas dos participantes acerca dos reflexos das mudanças nos resultados de aprendizagem dos alunos.....207

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO 17
2 ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E A DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE 34
2.1 A (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE 35
2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: CONCEITO, PERSPECTIVAS E MODELOS.....43
3 ALÉM DA SALA DE AULA: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....59
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: UM BREVE PANORAMA NORMATIVO 60
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS, MODELOS E PERSPECTIVAS 73
3.2.1 O conceito de formação continuada.....75
3.2.2 Os modelos teóricos da formação continuada.....88
3.2.3 Repensando a formação continuada: a reflexão como dimensão estruturante das práticas docentes e do desenvolvimento profissional 99
4 EXPANDINDO FRONTEIRAS: A INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 120
5 UM INTERCÂMBIO E NOVAS BAGAGENS: O PROGRAMA GIRA MUNDO ENQUANTO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA.....120
5.1 A ESTRUTURA DA FORMAÇÃO NO PROGRAMA GIRA MUNDO 144
5.2 OS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO APLICADOS NO ÂMBITO DO PROGRAMA GIRA MUNDO 149
6 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 159
6.1CONSIDERAÇÕES ACERCA DO FENÔMENO ANALISADO 159
6.2 TRAÇANDO A TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO.....160
6.2.1 O método de pesquisa fenomenológico 161
6.2.2 A abordagem qualitativa.....165
6.2.3 As técnicas de coleta de dados 167
6.2.4 O método de análise do fenômeno.....168
6.3 O LÓCUS DO FENÔMENO 171
6.4 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 172

7 REFLEXOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA PARAÍBA 175
7.1 A VIVÊNCIA NO PROGRAMA GIRA MUNDO NA VOZ DOS PROFESSORES: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS 175
7.1.1 A dimensão pessoal do professor e sua experiência 179
7.1.2 A dimensão profissional e os conhecimentos pertinentes 191
7.1.3 A dimensão organizacional: a escola e os seus projetos 197
7.2 AS VIVÊNCIAS DO FENÔMENO E SEUS REFLEXOS NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE 218
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 224
REFERÊNCIAS 228
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 243
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA 245
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA 246

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Atualmente, o Brasil vivencia um cenário marcado por conflitos e polarizações que encontram nas redes sociais um espaço de amplificação. Nessas plataformas, discursos de ódio são proferidos com frequência, sem receio ou responsabilização, refletindo uma sociedade cada vez mais intolerante e cruel, conforme observa Marilena Chauí (2021). Nesses espaços, os indivíduos, seja por desconhecimento ou desinteresse, privilegiam o uso da agressão em detrimento da argumentação, esperando que sua opinião se sobressaia perante a de tantos outros que utilizam da mesma “estratégia”, o que cria um ciclo nocivo de difícil interrupção.

Alterar esse panorama torna-se desafiador, sobretudo quando muitos desses sujeitos demonstram alta vulnerabilidade à manipulação, influenciados por informações disseminadas nas mídias que são revestidas de uma falsa aparência de veracidade. Com isso, a necessidade de uma educação para a cidadania, pautada na formação de jovens críticos e de pensamento autônomo se torna ainda mais preponderante, haja vista que, independentemente do tema, parece ser sempre a educação que surge como uma possível solução capaz de oferecer novos rumos que possibilitem mitigar os problemas na sociedade.

Nesse sentido, Morin (2002, p. 108) defende que a escola, considerando o seu papel político e social e seu compromisso com a transformação da sociedade, figura como uma instituição que deve buscar a formação integral dos cidadãos, enquanto sujeitos autônomos, éticos, críticos e reflexivos, cooperativos, solidários e tolerantes. Deve, portanto, intervir para humanizar, para criar uma comunidade colaborativa e efetivamente democrática.

Com o intuito de alcançar esse propósito, é imprescindível que a escola se configure como um ambiente propício para que os estudantes possam abordar a realidade em sua complexidade, levando em consideração os desafios e questões tanto locais quanto globais, assim como as condições resultantes da ação humana em contínua interação entre a compreensão e a intervenção. Nesse processo, destaca-se a importância de cultivar o diálogo e o respeito à diversidade que permeia as interações entre o indivíduo e a sociedade, independentemente de sua natureza ideológica, cultural ou identitária.

Como aponta Freire (1996, p. 33), esse conhecimento a ser apreendido por meio dos processos de ensino-aprendizagem, que é necessário à vivência da própria democracia, “pressupõe uma educação integral em prol das grandes mudanças ansiadas pela humanidade: justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito às minorias, [...] e liberdade política”.

Assim, é considerando a necessidade de se fortalecer a democracia que os ensinamentos de Morin (2002) propõem à escola, enquanto espaço de aprendizagem privilegiado pela interação e aproximação das diversidades, o desafio de desenvolver e de exercitar a humanização dos indivíduos.

Nesse sentido, como bem aponta Souza (2012), a escola tem dupla função: transmitir conhecimento e ajudar a promover uma cidadania mais respeitosa, receptiva às diversidades. Ao destacar o todo constituído por essas duas faces do papel da escola, o autor argumenta que a transmissão de valores é intrínseca ao ensino de conteúdos.

Tal posicionamento retoma um pensamento defendido décadas atrás por Durkheim (2011, p. 10) de que a educação “tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio social a que a criança particularmente se destina”.

A escola, desse modo, como instituição responsável pela educação formal, deve propiciar experiências educativas que sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos, de modo que eles se tornem aptos a atuarem na sociedade e que desenvolvam, a partir da convivência com a diversidade proporcionada pelo espaço escolar, valores como respeito e compreensão acerca das diferenças.

Esse entendimento é ainda consonante aos ensinamentos de John Dewey (1979) quando este defendeu que, à medida que a escola exerce um papel determinante na formação do caráter das crianças de uma sociedade, ela tem o potencial de provocar sobre esta mesma sociedade transformações fundamentais. Por isso, cabe à escola desenvolver uma educação voltada para a reflexão crítica e para a habilidade de questionar, de não concordar ou aceitar passivamente, sem ponderação, recusando qualquer processo de doutrinação.

Fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico, do ato constante de questionar, mostra-se essencial sobretudo quando se considera as reflexões

estruturadas pelas teorias críticas que perpassam o pensamento sobre a educação. Beillerot (1985), a exemplo, alerta acerca da ausência de neutralidade na transmissão do conhecimento não somente no espaço escolar, mas nas múltiplas ações pedagógicas, que se encontram a serviço dos sistemas de produção (capitalismo ou socialismo) e servem como instrumento de aumento do controle social que se efetiva por meio da gestão dos saberes transmitidos.

A escola, assim, mostra-se, como apontado por Beillerot (1985) e por Cambi (1999), atravessada por um paradoxo contido desde a base da educação moderna: a *libertação,* que tem na ação pedagógica e no conhecimento o caminho para uma consciência maior do gênero humano; e a *submissão à conformação*, que se sobrepõe, já que a ação pedagógica através do controle social propicia o melhor crer e o melhor servir, remediando a ação política.

Sendo assim, dentro de uma sociedade democrática, cabe à escola educar os alunos para que estes sejam capazes de atuar na sua realidade, conhecendo criticamente as suas condições concretas e apropriando-se dos instrumentos que lhes permitam tanto compreender as relações que se estabelecem da sociedade quanto intervir sobre elas.

Sem educação para a cidadania, para a reflexão, que vai além da mera transmissão de conteúdo, não há avanços, permanecendo o ser humano repetindo discursos que não entende, pregando “verdades” que desconhece e se apegando a reações extremas como modo de legitimar o que não se fundamenta.

Assim sendo, é imprescindível ressaltar a relevância primordial da instituição escolar nesse cenário e, de forma mais precisa, o protagonismo dos professores, tendo em vista que o progresso e a evolução dessa instituição estão inextricavelmente vinculados a um processo contínuo de profissionalização desses educadores. Com efeito, é por meio da atuação ativa desses agentes essenciais que se impulsiona a qualidade e o progresso da educação.

Fomentar o desenvolvimento da autonomia e da emancipação é uma ação imprescindível ao processo de formação educativa, e o professor, como protagonista desse processo junto ao aluno e à comunidade escolar, deve ter ciência acerca do que pode a educação frente às necessidades de transformação social.

Essa perspectiva nasce e se sustenta em uma consciência de que o educador influencia o processo do conhecimento, acreditando na possibilidade de mudança. Para que esse processo se concretize, no entanto, “[...] não é suficiente que os

professores conheçam novas teorias; é preciso, além disso, que eles se conscientizem de seu papel social e se comprometam em sua prática pedagógica, [...] buscando conquistar o poder de agir e decidir com autonomia" (Freitas, 1998, p. 128).

No entanto, o que ocorre muitas vezes é o despreparo por parte dos docentes, os quais ainda estão vinculados a um modelo de instrução que valoriza a mera assimilação de informações em detrimento de práticas de autonomia do pensamento, ou ainda a desvalorização por parte das escolas das iniciativas de professores que buscam promover o desenvolvimento do processo reflexivo por parte dos discentes, considerando que os resultados cobrados da escola possuem em sua essência base meramente conteudista.

É nesse sentido, ciente de que cabe ao professor oferecer condições para que o discente desenvolva progressivamente reflexões autônomas para pensar por conta própria, que recorremos a Sarason (2003) para afirmar que "não é possível criar e manter condições de aprendizagem efetiva para os alunos ao longo do tempo quando, ao mesmo tempo, não existem condições para o desenvolvimento profissional de seus professores".

Frente ao papel transformador que se almeja da educação, a figura do professor como mero executante de técnicas e metodologias mecanizadas, que são incessantemente e acriticamente reproduzidas e que desconsideram o saber discente, já não cabe na contemporaneidade.

A sala de aula deve ser encarada como um espaço de investigação e de reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem e da própria realidade social, abordando de modo crítico o fazer e o pensar, numa permanente imbricação entre reflexão, teoria e prática, o que envolve não somente o papel do docente, que deve tornar-se um professor pesquisador reflexivo, mas também o dos discentes e dos demais agentes que compõem a comunidade escolar.

Mediante esses propósitos, deve-se ter como uma premissa imanente ao fazer docente o processo de reflexão e ação, um comportamento compromissado e atuante que "requer diferentes e ampliados saberes" (Franco, 2018, p. 56).

Assim, na busca de compreender como os professores podem ser despertados para tornarem-se agentes de emancipação e pesquisadores da prática, a análise deve recair sobre a própria formação desses docentes, aqui com ênfase mais especificamente na formação continuada, pois, sabendo da relevância desses profissionais enquanto agentes de mudança na sociedade, é preciso discernir quais

saberes devem ser mobilizados, aprendidos ou construídos para que os professores consigam atuar nesses espaços de modo mais efetivo e inovador.

Ao explorar essa temática, é essencial reconhecer que a atividade do professor não se desenvolve de forma isolada das diversas condições sociais, psicológicas, emocionais e culturais que envolvem o profissional. Pelo contrário, esses aspectos complexos permeiam e moldam a prática docente de forma significativa. Nesse contexto multifacetado, as dimensões pessoais e culturais do educador desempenham um papel fundamental, interferindo, modificando e moldando as condições em que a prática docente se desenrola.

Os saberes adquiridos pelo professor ao longo de suas experiências pessoais e profissionais, que influenciam suas escolhas e atuação, somam-se aos saberes provenientes dos processos formativos. Essa combinação de saberes possibilita aos professores, enquanto seres históricos e em constante desenvolvimento, construírem e reconstruírem sua identidade como sujeitos e como educadores. Essa construção ocorre por meio das interações dinâmicas entre saberes disciplinares, pedagógicos e suas experiências pregressas.

No entanto, muitas vezes, as formações docentes são voltadas a reproduzir um ideal de professor limitado, em sua atuação, a um papel meramente instrumental, de execução das escolhas e decisões tomadas por outras instâncias da estrutura institucional da educação, incapaz de ter autonomia sobre as ações que desenvolve enquanto professor.

Nessa perspectiva, o trabalho docente é influenciado por dois processos contraditórios: a profissionalização, caracterizada pela melhoraria do status e ampliação da autonomia dos professores; e a proletarização, que se relaciona ao enfraquecimento do caráter específico da profissão, reduzindo a autonomia e precarizando as condições de trabalho.

Conhecer essa conjuntura que caracteriza os espaços de atuação docente evidencia a necessidade de uma mudança desde o processo formativo, como uma possibilidade de ruptura com a proletarização, até o contexto de sua prática efetiva, começando por oferecer condições ao professor de protagonizar o seu trabalho, privilegiando-o como um ser reflexivo e criativo.

Nesse sentido, investir em formação de modo crescente e contínuo, de modo que ela permeie toda a vida do docente e acompanhe as necessidades educacionais contemporâneas, implica investir em possibilidades de melhoria da profissionalidade

e na ressignificação da prática pelo docente por meio de um processo permanente de reflexão.

Dessa forma, uma formação continuada de professores que se oponha à proletarização e que priorize o desenvolvimento profissional desses sujeitos requer a promoção de uma perspectiva crítico-reflexiva. Essa abordagem busca capacitar os professores a desenvolver um pensamento autônomo e a participar ativamente de processos de autoformação. O objetivo é fornecer-lhes as ferramentas necessárias para uma reflexão consciente sobre sua prática e estimular a construção coletiva do conhecimento.

Sob esse viés, para fortalecer a resistência dos professores diante do processo de proletarização, é necessário buscar uma formação crítica que reconheça a limitação e inadequação da abordagem baseada unicamente na racionalidade técnica, tendo em vista que a realidade social, por sua intrínseca complexidade, não pode ser circunscrita em moldes predefinidos.

Considerando ser essa uma temática que ocupa um papel central na implementação de políticas públicas relacionadas à educação, destaca-se a necessidade de práticas formativas que instiguem esses profissionais a tornarem-se professores pesquisadores, profissionais críticos e reflexivos, que possibilitem a troca de diferentes saberes, o repensar e o refazer na prática docente, reorganizando suas competências e produzindo novos conhecimentos.

Nesse sentido, valoriza-se a importância da formação continuada como um fenômeno abrangente e global, que tem como objetivo primordial a melhoria da qualidade da educação. Ela se configura como um espaço essencial para proporcionar aos professores acesso a novas ideias, métodos e culturas, capacitando-os a promover a inovação e a mudança em seu contexto educativo. Além disso, a formação continuada oferece aos professores a possibilidade de desenvolver e adaptar práticas de acordo com suas necessidades e realidades específicas.

Somando-se a essa perspectiva, na tentativa de se buscar novos caminhos que tragam maior efetividade às experiências de formação docente e que sejam capazes de trazer transformações positivas para a atuação desses profissionais e para o sistema educativo, tem-se investido nos últimos anos na internacionalização da formação continuada, buscando-se a legitimação por meio da utilização de experiências pedagógicas exitosas desenvolvidas em outros países, o que tem se evidenciado tanto no âmbito da rede pública de ensino quanto no da rede privada.

Apesar de a internacionalização da educação não ser um fenômeno recente, as forças da globalização aceleraram esse processo, resultando em uma diversificação cada vez maior, expansão, privatização, marketização e outras tendências similares. Essas mudanças impulsionaram as instituições educacionais a buscarem alternativas para se posicionarem de forma competitiva no mercado global, buscando conhecimento, reconhecimento e uma posição mais favorável no campo educacional.

Diante desse cenário, a internacionalização da educação volta-se à necessidade de se proporcionar uma formação de alto nível para os professores, oferecendo, com isso, subsídio para que eles possam refletir criticamente sobre a sua atuação no espaço escolar, transformando-a para atender aos desafios atuais da educação e às necessidades de aprendizagem dos alunos.

É em meio a esse debate acerca do dever ser da formação continuada e da internacionalização da formação docente que ganha destaque o Programa Gira Mundo (PGM) promovido pelo Governo do Estado da Paraíba e destinado aos professores da rede estadual de ensino, o qual foi implementado em meio a grandes expectativas de inovação e busca de efetividade na melhoria da educação básica da Paraíba e que será objeto das reflexões pretendidas nesta tese.

O PGM, enquanto programa de internacionalização da formação docente, tem como objetivo proporcionar a formação continuada de professores e de gestores educacionais por meio da imersão em outros países, visando aprimorar o processo educativo e promover a internacionalização do currículo escolar.

Apesar de ser uma iniciativa recente e bem-sucedida — como aponta a oferta contínua do programa desde a sua primeira edição, em 2016, e sua permanência mesmo após a mudança de gestão do governo do estado da Paraíba, agora como Programa Conexão Mundo[1] —, o Programa Gira Mundo ainda carece de uma análise mais aprofundada dos seus reflexos na profissionalização e na prática docente, bem como dos seus desafios e de suas limitações.

[1] Embora o Programa Gira Mundo tenha sido substituído pelo Programa Conexão Mundo, optamos por manter a nomenclatura anterior em virtude do período temporal abordado nesta pesquisa (2016 – 2020), que precede a implementação da referida mudança. Tal escolha se justifica pelo fato de que a primeira turma a participar do Programa Conexão Mundo com realização de intercâmbio, ocorrido em 2023, encontra-se ainda em fase de aplicação do projeto de inovação no momento de conclusão deste estudo.

A pesquisa em questão emerge das inquietações da autora acerca da formação continuada de professores, bem como da relevância inerente a esses processos formativos no âmbito profissional. A autora, que atua como docente na Educação Básica da rede estadual da Paraíba, compartilhou com muitos de seus pares a participação em ações de formação continuada. Entretanto, verificou, muitas vezes, a falta de consonância entre esses cursos e as necessidades cotidianas da prática pedagógica e as especificidades de determinados grupos de professores, bem como a dificuldade dos professores em engajarem-se de forma comprometida em seu próprio desenvolvimento profissional, o que redundou em contribuições limitadas para o aperfeiçoamento profissional.

Essa conjuntura serviu de estímulo para a autora empreender a presente pesquisa, motivada por sua própria trajetória profissional e também pela sua participação no Programa Gira Mundo Professores na Paraíba no ano de 2019. Nessa iniciativa, a autora vivenciou uma formação continuada de natureza internacional na cidade de Mondragón, no País Basco (Gira Mundo Espanha), o que lhe despertou interesse em investigar os reflexos desse programa na prática educativa e no processo de desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, dadas as singularidades envolvidas nessa ação formativa.

As contribuições deste estudo enfatizam a necessidade de promover uma cultura formativa na qual os professores se sintam e sejam reconhecidos socialmente como profissionais investigadores e reflexivos. Essa perspectiva vai além do domínio de técnicas de ensino, incentivando-os a refletir criticamente sobre suas práticas e abordagens, permitindo que continuamente desenvolvam, de forma autônoma, responsável e ética, sua formação e sua atuação profissional.

Entretanto, é importante reconhecer que esse processo demanda uma estrutura política e institucional que viabilize essa oportunidade, e esse aspecto é abordado como uma questão problemática ao longo da pesquisa. Sob esse enfoque, o interesse por essa temática justifica-se em virtude da necessidade de análise e compreensão da internacionalização da formação continuada de professores desenvolvido pelo Governo do Estado da Paraíba por meio do Programa Gira Mundo e da sua real consecução enquanto um processo que colabora para o desenvolvimento profissional docente e, por conseguinte, para profissionalização docente e a melhoria da educação pública.

Pesquisar a internacionalização da formação continuada e seus reflexos na profissionalização dos docentes emerge como um desafio multifacetado, transcendendo o ambiente educacional ao compreender influências de políticas públicas, desenvolvimento profissional e o trabalho dos professores. Contudo, o exame aprofundado dessa temática tem sido escasso na literatura, com poucos estudos de dissertações e teses dedicados a um debate abrangente sobre como a internacionalização da formação pode moldar o processo de profissionalização dos professores da educação básica.

Nesse sentido, a relevância do estudo reside ainda na exiguidade de pesquisas que abordem a internacionalização e a formação continuada de docentes no contexto da educação básica e, mais especificamente, da educação básica na Paraíba.

Ao realizar uma busca no Repositório Institucional da UFPB, que engloba todos os trabalhos desenvolvidos na instituição, e ao pesquisar especificamente nas teses com o título "Internacionalização da formação docente", não identificamos nenhuma tese que aborde diretamente essa temática. É possível que existam estudos em curso relacionados à internacionalização da formação docente, mas, até o momento de conclusão deste trabalho, não foram encontrados no acervo disponível na plataforma.

Ao conduzir a busca pela palavra-chave "Gira Mundo", nome do programa analisado, nesse mesmo repositório, foram identificados três trabalhos, cujos conteúdos, embora versassem sobre temáticas variadas, distanciam-se do tema abordado nesta pesquisa.

O primeiro estudo (Silva, 2017) teve por enfoque a análise da utilização da metodologia “sala de aula invertida” no Curso Preparatório de Línguas ofertado aos alunos participantes da seleção do Programa Gira Mundo Estudantes. O segundo (Ribeiro, 2019) se debruçou sobre o Programa Gira Mundo Estudantes, perscrutando seus impactos e eficácia no contexto educacional. O terceiro (Ferreira, 2020), de enfoque mais específico, abarcou a dimensão linguística, direcionando sua análise aos docentes de língua inglesa que participaram desse programa.

Para melhor visualização, o Quadro 1, a seguir, traz maiores informações acerca dos trabalhos citados.

Quadro 1: Pesquisas encontradas a partir do descritor “Gira Mundo” no Repositório da UFPB.

Título	Autor(a)	Tipo de pesquisa	Programa	Ano
Sala de aula invertida: relato de experiência de tutoria do programa de intercâmbio internacional “Gira Mundo” na Paraíba	SILVA, K. O. E. da	Dissertação	Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (UFPB)	2017
Intercâmbio estudantil no ensino médio da rede pública: uma avaliação do programa gira mundo	RIBEIRO, M. S. da S.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional/ UFPB	2019
Crenças e práticas de professores de língua inglesa participantes do programa gira mundo: uma abordagem sob a ótica da política linguística	FERREIRA, J.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFPB)	2020

Fonte: Repositório Institucional da UFPB[2].

Embora muitas sejam as pesquisas que abordem a formação continuada e a importância desta no desenvolvimento da profissionalização docente, há uma carência de estudos no contexto brasileiro sobre as características e efeitos dessa relação sobre a atuação do professor da educação básica quando considerada numa perspectiva de educação transnacional.

Realizamos ainda uma pesquisa de descritores relacionados a este estudo no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram pesquisados os seguintes descritores: “formação continuada no exterior”, “internacionalização da formação continuada do professor”, “mobilidade internacional” e “Gira Mundo”.

Para o primeiro descritor, foi identificada uma tese publicada em 2020: “Experiência de formação continuada de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica por meio da mobilidade internacional: efeitos nas concepções pedagógicas”, a qual se propôs a investigar os efeitos nas concepções pedagógicas de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, que participaram de curso de formação continuada por meio de mobilidade internacional na Finlândia.

Quanto ao segundo descritor, “internacionalização da formação continuada do professor”, a busca retornou quatro pesquisas relacionadas. A primeira se tratava de

[2] Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/?locale=pt_BR

uma tese, “O processo de internacionalização na formação continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP”, que abordou a internacionalização educacional problematizada a partir do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores, resultado de parcerias entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Comissão Fulbright (Estados Unidos da América) e o Instituto de Educação de Londres (Inglaterra), entre 2010 e 2013.

As demais pesquisas tratavam-se de dissertações. A primeira, “Políticas de formação continuada de professores: internacionalização na Educação Básica da Bahia”, abordou a internacionalização da educação superior na Bahia e suas potencialidades na formação continuada dos docentes das Instituições de Ensino Superior.

A segunda dissertação localizada, “A internacionalização do ensino superior e a formação inicial de professores: um estudo do Programa Licenciaturas Internacionais na UFRN”, teve como propósito abordar a internacionalização do ensino superior e a formação inicial de professores a partir do programa Licenciaturas Internacionais na UFRN (2010 - 2013). A terceira dissertação, “O processo de internacionalização promovido pela Capes na formação de professores da Educação Básica”, buscou investigar como vem sendo a atuação da CAPES na promoção do processo de internacionalização de professores da educação básica.

Seguem, no Quadro 2, as especificações das pesquisas localizadas por meio do referido descritor.

Quadro 2: Pesquisas encontradas a partir do descritor “internacionalização da formação continuada do professor” no Catálogo da CAPES

Título	Autor(a)	Tipo de pesquisa	Programa	Ano
O processo de internacionalização na formação continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP	RAMOS, R. K.	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio	2018
A internacionalização do ensino superior e a formação inicial de professores: um estudo do Programa Licenciaturas Internacionais na UFRN	NASCIMENTO, M. E. M. do	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFRN	2017
Políticas de formação	TEIXEIRA, A. R.	Dissertação	Programa de Pós-	2022

Título	Autor(a)	Tipo de pesquisa	Programa	Ano
continuada de professores: internacionalização na Educação Básica da Bahia			Graduação em Educação e Contemporaneidade/ UNEB	
O processo de internacionalização promovido pela Capes na formação de professores da Educação Básica	SOUZA, M. G. de	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/ UFSM	2016

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[3].

A pesquisa com a expressão “mobilidade internacional” localizou 71 dissertações e teses. Dentre as que se relacionavam à área de Educação, as pesquisas enfocavam o intercâmbio de alunos, com destaque para a mobilidade internacional de estudantes universitários; e a formação inicial em licenciaturas, sobretudo na formação de professores de língua inglesa. Nenhumas das teses e dissertações localizadas por meio desse descritor relacionavam-se ao tema da internacionalização da formação continuada e seus reflexos na profissionalização e práticas docentes.

Quanto ao descritor “Gira Mundo”, retornou como resultado, além das descritas no Quadro 1, duas dissertações. A primeira relaciona-se ao intercâmbio estudantil no Ensino Médio da rede estadual da Paraíba (Moura, 2021). O segundo estudo (Costa, 2021) investigou os efeitos da formação promovida por meio do Programa Gira Mundo na atuação de uma professora da rede pública estadual de ensino após sua volta à prática profissional em seu país de origem, sendo este, portanto, o único que se aproxima do objeto pretendido neste estudo.

Quadro 3: Pesquisas encontradas a partir da palavra-chave “Gira Mundo” no Catálogo da CAPES.

Título	Autor(a)	Tipo de pesquisa	Programa	Ano
Programa de intercâmbio “gira mundo-paraiba”: significados e efeitos na trajetória educacional de estudantes de ensino Médio	MOURA, A. M. R. de	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFCG	2021

[3] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

Título	Autor(a)	Tipo de pesquisa	Programa	Ano
Os efeitos de uma formação docente imersiva em um programa internacional: percepções e mudanças	COSTA, C. D. de O. R.	Dissertação	Mestrado em Linguagem e Ensino (UFCG)	2021

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[4].

Diante desses resultados, pode-se concluir que existem poucas pesquisas no campo da Educação que abordam especificamente a internacionalização da formação continuada do docente em atuação na educação básica e, mais especificamente, os reflexos desse processo na profissionalização dos professores.

Ademais, compreender os interesses e objetivos subjacentes à transferência de conhecimentos, bem como os desafios percebidos pelos participantes dos programas de formação continuada no exterior e, principalmente, os efeitos desses conhecimentos e experiências nas práticas dos professores que participaram dessas oportunidades de mobilidade internacional assume grande relevância tanto do ponto de vista social como pedagógico. Isso se deve ao fato de que tais investigações podem promover a avaliação do impacto da implementação dessas iniciativas formativas e oferecer caminhos para um melhor aproveitamento das práticas pedagógicas interculturais proporcionadas por esses programas.

Destarte, a partir das reflexões acerca das problemáticas acima delineadas e da necessidade de uma formação continuada voltada a fortalecer a autonomia e o pensamento crítico-reflexivo dos docentes, surge como elemento norteador deste estudo o seguinte problema de pesquisa: quais os reflexos da internacionalização da formação continuada promovida por meio do Programa Gira Mundo sobre a profissionalização e a prática dos docentes da rede estadual de ensino da Paraíba? Tal questionamento é perpassado ainda por outra indagação que lhe é subjacente: quais as principais contribuições dessa vivência formativa e os desafios enfrentados pelos professores que participaram da iniciativa?

O percurso de investigação do questionamento posto está, desde a sua gênese, atrelado à visão acerca do professor como um sujeito engajado com a compreensão das circunstâncias em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem e com o desenvolvimento, junto ao alunado, da construção de bases capazes de

[4] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

transformar as práticas sociais que se constituem dentro da escola e para além de seus muros.

Nesse sentido, a presente pesquisa perpassa a construção da compreensão acerca de que forma a internacionalização da formação continuada por meio do Programa Gira Mundo contribui para a formação de professores mais críticos e reflexivos, capazes de promover uma educação de qualidade e mais comprometida com a realidade social e cultural em que estão inseridos.

Diante disso, defende-se a seguinte tese: a internacionalização da formação continuada promovida pelo Programa Gira Mundo proporciona aos docentes participantes uma prática didático-pedagógica crítica e reflexiva, contribuindo para o seu processo de profissionalização.

Mesmo no início desta jornada, no entanto, devem ser destacadas algumas problematizações, as quais serão apropriadamente abordadas ao longo desta pesquisa.

Apesar de vincular os professores participantes à aplicação de um projeto utilizando e adaptando os conhecimentos adquiridos durante a formação no país anfitrião em um período delimitado, a formação internacional promovida por meio do Programa Gira Mundo, a princípio, parece apresentar-se como uma iniciativa pontual, o que contrariaria a compreensão desse programa como uma formação continuada. Ao assumir-se essa compreensão, poder-se-ia inferir que, por estar desconectada de outras políticas externas e internas ao espaço escolar que mantenham esses docentes em um processo contínuo de reflexão coletiva sobre a prática numa busca permanente pela melhoria da educação, o PGM pode ter sua eficácia limitada.

Além disso, não se pode olvidar da existência de enfrentamentos que surgem diante do desafio de transpor as experiências e os conhecimentos apreendidos no país de formação para a realidade escolar em que os professores cursistas atuam. Diante disso, cabe a esta pesquisa pormenorizar oportunamente os aspectos mencionados e o seu impacto na tese defendida.

No intuito de delimitar o escopo da presente pesquisa, foi definido como objetivo geral compreender como a formação continuada efetivada pelo Programa Gira Mundo tem contribuído para o desenvolvimento de uma prática crítica e reflexiva voltada a um processo de profissionalização docente.

A ideia central é compreender, a partir da discussão com a literatura e com as pesquisas recentes envolvendo a temática, como os autores estudiosos da formação

docente — a exemplo de Imbernón (2009, 2010), Contreras (2011), Zeichner (2003) e Nóvoa (1997, 2002, 2007), os quais são aqui tomados como referencial teórico-reflexivo — têm compreendido os processos de formação e ainda a internacionalização da formação — retratada neste estudo sob o enfoque de Knight (2020), De Wit (2015) e Ramos (2018) — e seus reflexos no desenvolvimento profissional do professor, e, mais especificamente, como os professores que vivenciam o intercâmbio por meio do PGM podem ter sua atuação impactada por esses reflexos.

Para alcançar a concretização do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar as principais características do Programa Gira Mundo, bem como seus objetivos, metodologias e estratégias de implementação; b) Analisar os reflexos da internacionalização da formação continuada na profissionalização docente na Paraíba, a partir da experiência dos professores participantes do Programa Gira Mundo; c) Investigar mudanças nas práticas pedagógicas dos professores da Paraíba após participação no Programa Gira Mundo, relacionando-as com a internacionalização da formação continuada e a profissionalização docente.

A presente pesquisa adotou uma abordagem metodológica fenomenológica de natureza qualitativa, com o intuito de captar as percepções e as vivências dos docentes participantes do Programa Gira Mundo. Este percurso metodológico foi delineado para permitir uma análise das experiências subjetivas, enfatizando os significados atribuídos pelos professores aos reflexos da formação internacional em suas práticas e no processo de profissionalização.

A estratégia de coleta de dados baseou-se na realização de entrevistas semiestruturadas com 09 (nove) participantes do Programa Gira Mundo, selecionados de forma a assegurar a diversidade e a representatividade das experiências relatadas. Essa abordagem metodológica possibilitou a criação de um espaço dialógico, no qual os entrevistados puderam expressar suas vivências pessoais e profissionais decorrentes da participação no programa. As entrevistas, orientadas a partir de uma pergunta central, visaram capturar não apenas os aspectos descritivos das experiências, mas também os significados atribuídos pelos participantes, enriquecendo a compreensão dos impactos do Programa Gira Mundo na formação continuada e na profissionalização docente.

Já o tratamento analítico dos dados foi orientado pelo método fenomenológico, o qual permitiu a exploração e compreensão das relações intrínsecas entre as vivências relatadas e o contexto educacional investigado. Os detalhes dessa abordagem serão explorados com maior profundidade no capítulo destinado à metodologia.

Norteada pelo objetivo geral, pelos objetivos específicos expostos, assim como pela metodologia que orienta o presente estudo, esta tese apresenta uma composição integrada em oito capítulos interdependentes, que se articulam de maneira a assegurar a compreensão integral do objeto de estudo. Cada capítulo desempenha um papel específico no desenvolvimento da investigação, permitindo a construção progressiva das reflexões e análises empreendidas. A seguir, detalha-se a organização dessa estrutura.

Na primeira seção, intitulada "Introdução", apresenta-se uma contextualização do tema, delineando as principais ideias que norteiam este estudo. O capítulo inclui a justificativa para a escolha do tema, a formulação do problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos do trabalho, além de uma explicação sobre a estrutura da tese.

O segundo capítulo, "Entre a profissionalização e a desprofissionalização docente", visa aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento profissional dos docentes, abordando as problemáticas relacionadas à (des)profissionalização da categoria. Discorre-se sobre o processo de proletarização, a necessidade de autonomia no exercício da profissão e os caminhos possíveis para a promoção do desenvolvimento profissional docente.

O terceiro capítulo, "Além da sala de aula: a formação continuada como estratégia para o desenvolvimento profissional docente", examina a formação continuada dos professores como um instrumento essencial para promover a reflexão crítica e a reconstrução das práticas pedagógicas. O capítulo apresenta um breve panorama normativo da formação continuada docente e expõe o referencial teórico da formação crítico-reflexiva, fundamentado em teorias que enfatizam a reflexão e a transformação das práticas educacionais.

No capítulo subsequente, "Expandindo fronteiras: a internacionalização na formação continuada de professores", discute-se a perspectiva da internacionalização da formação docente, destacando suas contribuições e desafios no cenário educacional contemporâneo.

O quinto capítulo aborda o Programa Gira Mundo, apresentando-o como uma política pública voltada para a internacionalização da formação continuada de professores, com foco nas suas características, objetivos e impactos.

Na seção seguinte, "O percurso metodológico da pesquisa", descreve-se a metodologia adotada neste estudo, em que a fenomenologia é utilizada como método de investigação. São detalhados os sujeitos da pesquisa, o local de sua realização, o instrumento de coleta de dados e o método de análise empregado.

Em seguida, no capítulo “Reflexos da internacionalização da formação continuada na profissionalização docente na Paraíba”, realiza-se a análise dos reflexos da internacionalização da formação continuada na profissionalização docente na Paraíba, com ênfase na implementação do Programa Gira Mundo. São apresentados detalhes sobre o funcionamento do Programa, assim como as percepções e vivências dos professores entrevistados.

Por fim, nas "Considerações finais", sintetiza-se o que foi observado e concluído a partir da análise dos dados. Nesta seção, também são apresentadas perspectivas e contribuições relacionadas ao tema estudado, além das limitações encontradas e sugestões para futuras pesquisas.

2 ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E A DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A atividade docente revela-se como uma prática profissional complexa, permeada por demandas cognitivas diárias e pelas profundas implicações intrínsecas à relação com o outro e com os próprios conhecimentos referentes ao domínio da área de atuação, os quais devem estar integrados e atualizados no repertório de saberes do professor. O papel desse profissional, nesse sentido, transcende a mera tarefa de transmitir informações. Mais que isso, é necessário que ele proporcione constantemente elementos que promovam uma melhor aprendizagem pelos alunos e que desperte nestes a capacidade de pensar criticamente sobre o mundo que os cerca e os fatores que o determinam.

Para tal intento, a literatura tem referido que o docente deve se valer de metodologias diferenciadas, tais como indagações provocativas, problematizações, estudos de casos, dentre outras estratégias, visando incitar o questionamento e a emergência de novas perspectivas (Santos; Spagnolo; Stöbaus, 2018). Ademais, sua atuação deve abranger a orientação e a mediação, buscando direcionar os alunos na busca por respostas e no despertar de novas inquietações.

Flores (2004, p.129), ao mencionar as exigências e as responsabilidades atribuídas aos professores, corrobora essa complexidade da atuação docente, explicitando que

> estes têm não só de lidar com uma maior diversidade de alunos provenientes de diferentes *backgrounds* sociais e culturais e com capacidades de aprendizagem distintas e de fomentar uma variedade de situações de aprendizagem para responder a necessidades e motivações diversas, mas têm também de demonstrar um conhecimento pedagógico e didático fundamentado para selecionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores. Espera-se que eles pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística.

Precarizando ainda mais esse cenário, o docente deve assumir o amplo papel que lhe é atribuído em um contexto de desvalorização, marcado pela falta de reconhecimento social e pela ausência de programas formativos eficazes, e de salários que não são condizentes com a complexidade e a responsabilidade da função que desempenham.

Esse contexto de desvalorização e de desprofissionalização descrito impacta diretamente o desenvolvimento profissional docente, tendo em vista que, diante dos desafios enfrentados pelos professores, a busca por um contínuo aprimoramento profissional faz-se fundamental para fortalecer sua posição e enfrentar as adversidades da profissão.

Considerando essas premissas iniciais e, a partir delas, a importância do desenvolvimento profissional dos professores tanto para a qualidade da educação quanto para a profissionalização docente, este capítulo tem como objetivo apresentar aspectos relativos ao tema que têm ganhado espaço na literatura contemporânea na área da educação, a fim de, posteriormente, poder chegar à análise que compõe o objetivo maior desta pesquisa enunciado no capítulo introdutório.

Inicialmente, a profissionalização docente será caracterizada em sua estreita relação com o desenvolvimento profissional. Logo após, para uma compreensão mais abrangente, serão discutidos conceitos-chave e diferentes perspectivas existentes no campo do desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa direção, no presente capítulo, serão contemplados os principais aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional dos professores, visando melhorar sua prática pedagógica e valorizar a profissão docente.

2.1 A (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Ao observar as pesquisas realizadas no campo da formação docente, tanto no cenário nacional quanto internacional, torna-se evidente um cenário preocupante marcado pela "docência desprofissionalizada” e o “ensino de baixa qualidade" (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 13). Essa constatação ressalta a compreensão de que a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à forma como os professores concebem e desempenham sua profissão, à abordagem institucional do ensino e às circunstâncias inerentes aos contextos de atuação profissional.

Nesse sentido, Contreras (2011, p. 19), ciente da relevância deste tema para a educação, discute a tese da proletarização docente, fundamentada na análise marxista e nas ideias de Braverman (1974, *apud* Contreras, 2011), que associam as condições de trabalho à lógica capitalista e ao controle racionalizador do processo

produtivo. Essa lógica, intensificada pelo taylorismo[5], fragmentou atividades em tarefas isoladas, desqualificando o trabalhador ao limitar suas habilidades e autonomia, reduzindo-o a executor de ordens. Como consequência, houve alienação, desmotivação e perda de controle sobre o trabalho, enfraquecendo a resistência e autonomia dos trabalhadores.

Na docência, essa racionalização[6] traduz-se em uma gestão centralizadora, que reduz professores a executores de diretrizes impostas externamente, sem participação na concepção curricular. A função docente é rigidamente estruturada em microtécnicas voltadas à eficiência e controle, desconsiderando a experiência, criatividade e capacidade de adaptação dos professores. A autonomia pedagógica é comprometida, limitando o ajuste das práticas às necessidades dos alunos e prejudicando a qualidade do ensino. Assim, o processo educativo torna-se mecânico, priorizando padronização em detrimento da diversidade e da riqueza das interações humanas.

Apple (1989), Nóvoa (2002) e Flores (2004) destacam que a desqualificação dos professores está intrinsecamente ligada também a outro fenômeno de proletarização, o qual se manifesta através da intensificação do trabalho docente originada no aumento das formas burocráticas de controle sobre o professor e sobre as tarefas desempenhadas por ele.

Complementando essa perspectiva, Santomé (1991) aponta duas consequências do processo de ampliação do trabalho docente. Inicialmente, a intensificação do trabalho favorece a rotinização da prática docente, pois os professores são submetidos a uma pressão constante de tempo para cumprir as diversas tarefas atribuídas a eles. Esse cenário acaba por dificultar a reflexão e o exercício de uma prática mais crítica e reflexiva, uma vez que o docente se vê sobrecarregado pela quantidade de atividades a realizar.

---

[5] O taylorismo é um modelo de gestão da produção criado por Frederick Winslow Taylor no início do século XX. Ele se baseia na ideia de que a produção pode ser racionalizada e otimizada por meio da divisão do trabalho em tarefas simples e repetitivas, da padronização dos processos produtivos e da aplicação de métodos científicos para aumentar a eficiência e a produtividade dos trabalhadores (Apolinário, 2016).

[6] Os processos de racionalização referem-se à organização sistemática e planejada das atividades com base em regras e procedimentos lógicos de decisão, buscando maximizar a eficiência, produtividade e controle nas operações. Essa abordagem visa eliminar a improvisação e a aleatoriedade nas ações, estabelecendo métodos padronizados e previsíveis para alcançar determinados objetivos. Tais processos foram amplamente adotados na indústria e resultaram em significativos aumentos de produtividade. No entanto, também foram criticados por sua ênfase na especialização e repetitividade das tarefas, o que levou à desvalorização do trabalhador e à perda de sentido no trabalho.

Somado a isso, essa intensificação contribui para o isolamento dos professores, pois a falta de tempo disponível para encontros e discussões com os colegas leva ao distanciamento entre eles. Nesse sentido, a troca de experiências profissionais e o compartilhamento de conhecimentos, essenciais ao desenvolvimento profissional dos docentes, se tornam escassos devido à intensificação do trabalho, favorecendo-se, com isso, o individualismo.

A intensificação do trabalho docente, portanto, está diretamente relacionada ao processo de desqualificação intelectual dos professores. À medida que os professores são compelidos a lidar constantemente com uma sobrecarga de demandas, o ofício do docente torna-se reduzido à mera execução de tarefas cotidianas, de modo que as habilidades e competências profissionais tendem a ser gradativamente degradadas.

Submetidos às estruturas de racionalização de seu trabalho, os professores são privados de suas capacidades intelectuais e da possibilidade de exercerem sua profissão por meio de decisões ponderadas e discutidas coletivamente e passam a ser regulados por uma enumeração de diferentes tarefas e objetivos a alcançar.

Consequentemente, tornam-se cada vez mais dependentes do conhecimento de especialistas, os quais justificam e permitem essa racionalização técnica do ensino. Desse modo, ganha lugar a perda da autonomia dos professores em relação à execução de sua atividade profissional, o que tem como consequência a aceitação da perda do controle sobre sua atuação laboral e da supervisão externa sobre ela (Contreras, 2011).

Nesse sentido, a proletarização, como apontam Pavan e Backes (2016, p. 35),

> caracteriza-se pela dificuldade ou impossibilidade de o professor refletir sobre sua prática docente, [...] pela perda de sua qualificação (para planejar, analisar, atuar e avaliar) e do controle sobre seu processo de trabalho, o que o torna refém do controle externo, diminuindo progressivamente sua capacidade de autonomia e resistência.

Como elementos inerentes à proletarização, Ginsburg (1990, p. 335) destaca “a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral".

Dentre esses fatores, a permanente sobrecarga de atividades exigidas dos professores contribui para uma automatização do fazer docente voltada a uma tentativa de administrar a realização dessas numerosas tarefas, o que culmina na

própria depreciação da experiência e impede a reflexão acerca desse processo, privilegiando-se quantidade em detrimento da qualidade (Apple; Jungck, 1990, p. 156).

Esse processo de proletarização acaba por corroborar a reificação da prática do professor (Franco, 2008, p. 111) diante das diversas exigências e das escassas possibilidades institucionais, às quais o professor acaba acomodando-se, e por desestimular aqueles que se propõem a refletir e inovar em suas ações pedagógicas. Impede-se, desse modo, que a prática seja uma fonte de formação para os que atuam sobre ela, pois não há, nesses contextos educativos engessados, espaço para que o docente possa questionar e refletir sobre a sua realidade educativa e adquirir conhecimento para reconstruir sua atuação a partir dessa reflexão.

Na contemporaneidade, a proletarização tem se tornado uma preocupação central no cenário educacional brasileiro, resultado das políticas neoliberais que permeiam o sistema de ensino e que se ampliaram após a reforma da educação na década de 1990. Segundo Oliveira (2007), as mudanças provocadas pela gestão mercadológica e a nova organização do trabalho têm gerado uma forte responsabilização dos professores pelo suposto fracasso dos alunos, especialmente quando associado ao mau desempenho nas avaliações externas.

Essa intensificação da responsabilização dos professores, originada fora do ambiente escolar, é internalizada por muitos docentes, como aponta Oliveira (2013). A educação muitas vezes é limitada ao ambiente da sala de aula, negligenciando-se os diversos fatores externos que exercem influência sobre ela. A aceitação dessa responsabilização, por sua vez, gera um sentimento de ineficiência, especialmente em locais onde a remuneração está atrelada ao desempenho (Gandin; Lima, 2015).

Em meio a esse contexto de pressões e cobranças, os professores se veem obrigados a se autovigiar e se esforçar ainda mais para garantir o aprendizado dos alunos, resultando em uma autointensificação do trabalho docente (Santos; Guimarães-Iosif; Chaves, 2013). A tecnificação e a mensuração da ação docente tornam-se mais relevantes que o conteúdo e a essência do ensino, levando ao monitoramento constante da prática pedagógica.

Por sua vez, como pondera Hypólito (2010), as políticas públicas educacionais, seguindo a lógica neoliberal, estabelecem um sistema rigoroso de avaliação em grande escala que resulta na padronização dos currículos e na imposição de formas de controle aos professores. As avaliações nacionais e internacionais, como a Prova

Brasil, ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), ENEM (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), visam mensurar a qualidade da educação brasileira, porém, segundo Santos (2013), essas ações acabam alterando a cultura escolar e gerando impactos nas interações dentro da escola, bem como nas conexões com a comunidade circundante.

Nesse contexto, o processo de responsabilização dos docentes, a intensificação do trabalho burocrático e a padronização do ensino têm proporcionado um impacto profundo e corroborado para uma desprofissionalização dos professores. Nesse cenário, a autonomia é restringida, tornando-se uma mera adesão às metas predefinidas por outros, e a profissionalização é muitas vezes reduzida à “dimensão da formação, e não raras vezes a uma formação precária ou aligeirada, ignorando aspectos fundamentais do exercício da docência” (Pavan; Backes, 2016, p. 42).

Em suma, a atual conjuntura educacional revela uma conjuntura de desprofissionalização dos professores, em que sua autonomia é cerceada, a responsabilização é desproporcional e o trabalho docente é cada vez mais precarizado. Nesse contexto, é fundamental repensar as políticas educacionais, valorizando a atuação dos professores como profissionais qualificados e proporcionando-lhes as condições adequadas para um ensino transformador e de qualidade.

Ao realizar um estudo comparado acerca da profissão docente em diversos países, Mark Ginsburg (1990) explica que o processo de trabalho docente encontra-se sob a influência não somente da proletarização (ou desprofissionalização), que, como visto, está relacionada ao enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, dentre outros fatores, devido à perda de autonomia do docente acerca de suas ações, da precarização das condições do trabalho docente, assim como da redução da qualidade da formação, adstrita à assimilação de técnicas e práticas padronizadas. Há também um processo contraposto que deve ser considerado: a profissionalização, a qual pode ser compreendida como “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (Ginsburg, 1990, p. 335).

Essa profissionalização apontada por Ginsburg é elucidada por Nuñez e Ramalho (2008, p. 4) como

> [...] um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela.

A profissionalização, portanto, vincula-se à construção e fortalecimento de uma identidade profissional e ao próprio desenvolvimento do docente e melhorias das condições em que são exercidas suas atividades laborais.

Contreras (2011, p. 23) destaca a profissionalização docente como um "mecanismo de resistência à racionalização" do trabalho e à desqualificação da profissão, representando um movimento que busca fortalecer a docência. Esse processo tem reunido o corpo docente em torno de reivindicações e lutas que visam não apenas a melhoria das condições de trabalho e valorização do coletivo de professores, mas também, de forma consequente, o benefício da comunidade.

Apple (1989), ao buscar construir uma compreensão mais profunda dessa ideologia enquanto processo defensivo diante da desqualificação, enfatiza um viés contraditório do profissionalismo relacionado à evolução do conceito de responsabilidade no seio do corpo docente. O autor pondera que, à medida que os processos de controle, tecnificação e intensificação se acentuam, os educadores tendem a interpretar o acréscimo de tarefas técnicas como uma ampliação de suas competências profissionais.

Dessa forma, mesmo diante da crescente dependência de especialistas e administradores na definição curricular, os docentes sentem-se compelidos a dominar uma vasta gama de habilidades técnicas fundamentadas em conhecimento científico ou procedimentos racionais, o que conferiria uma validação especial a seu labor, demandando maior dedicação.

Tal construção ideológica do profissionalismo, conforme destacado por Densmore (1987, *apud* Contreras, 2011), representa inequivocamente uma resposta defensiva dos professores diante do crescente caráter alienante de sua atividade laboral. O dilema surge, no entanto, quando essa reação defensiva é amalgamada com uma crença na existência de uma verdadeira autonomia profissional que, na realidade, opera como um mecanismo legitimador das restrições impostas às suas atividades.

Essa aparente autonomia profissional configura-se como uma das estratégias adotadas pelo Estado para mitigar possíveis movimentos de oposição e assegurar a adesão dos docentes às reformas educacionais (Contreras, 2011). Consequentemente, o profissionalismo, enquanto fenômeno ideológico, embora inicialmente resultante de uma postura defensiva, pode paradoxalmente transformar-se em um instrumento de controle sobre os professores.

Partindo de uma ótica mais positiva, apesar do reconhecimento da presença do processo de proletarização, é importante destacar que essa realidade não é imutável, e que o espaço da docência é sobretudo um espaço de resistência, de luta e de esperança. Nesse sentido, construir a profissionalização implica reconhecer a autonomia efetiva do professor em sua atuação profissional.

Sob uma perspectiva de profissionalização, o professor, levando em consideração o contexto em que atua, as características dos alunos e as demandas sociais e culturais, deve ser encorajado a tomar decisões conscientes e reflexivas em sua prática e no contexto escolar além da sala de aula, participando ativamente na construção do projeto educativo da escola e colaborando com outros profissionais para o aprimoramento do trabalho coletivo. Esse processo deve ser construído por meio de diversas dimensões interconectadas que abrangem aspectos éticos, políticos, culturais e pessoais.

Corroborando esse posicionamento, Gauthier (1998) salienta que a profissionalização docente envolve a mobilização de diversos saberes para responder às situações concretas e contextuais do ensino. Nesse contexto, o professor é visto como um profissional munido de saberes que precisa deliberar, julgar e decidir de forma autônoma diante das demandas pedagógicas que enfrenta.

No âmbito dessa busca pela profissionalização docente, conforme salientado por Nóvoa (2002), o professor assume um papel multifacetado, abrangendo dimensões pedagógicas, científicas e institucionais. Desse modo, é incumbência do educador manter o controle sobre sua própria atuação, assumindo uma maior responsabilidade e intervenção autônoma na organização escolar.

A concretização da profissionalização docente não se limita à mera acumulação de conhecimentos. Inclui também habilidade de refletir, transformar e adaptar esses saberes para enfrentar os desafios diários da prática pedagógica. Assim, a profissionalização do professor se revela como um processo contínuo, que requer

uma formação sólida, contextualizada e alinhada às necessidades em constante evolução do ambiente educacional.

É somente por meio desse processo que os professores podem se tornar verdadeiros agentes de mudança, contribuindo efetivamente para o avanço da qualidade da educação e para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral de seus cidadãos.

A profissionalização do magistério é um dos pilares fundamentais para promover uma melhoria da qualidade educacional e, por consequência, impulsionar o desenvolvimento social e cultural de uma nação. Sob essa ótica, é imprescindível atentar para as circunstâncias específicas nas quais os professores atuam.

A valorização do magistério deve estar intrinsecamente ligada ao reconhecimento do esforço e da dedicação desses profissionais, bem como à melhoria das condições de trabalho, infraestrutura educacional e dos recursos disponíveis para a consecução da prática pedagógica.

Analisar essa realidade que define os ambientes onde os professores atuam destaca a importância de uma transformação desde a fase de formação, visando romper com a lógica de proletarização, até o cenário da prática efetiva. Isso começa ao proporcionar ao professor as condições para que ele assuma o papel de protagonista em seu trabalho, valorizando-o como um indivíduo reflexivo e criativo.

Nessa direção, o desenvolvimento profissional docente, compreendido como um processo contínuo de aprendizagem ao longo da carreira do professor, no qual ele busca aprimorar seus conhecimentos, habilidades e competências para melhorar sua prática pedagógica, deve ser analisado em sua relação direta e complementar com a profissionalização docente, tendo em vista que ambos os conceitos estão interligados e são fundamentais para aprimorar a prática dos professores e elevar a qualidade da educação.

O desenvolvimento profissional consiste em uma das estratégias para fortalecer a profissionalização docente, pois capacita os professores a exercerem sua função com maior competência e compromisso. Por sua vez, a profissionalização cria o ambiente propício para que o desenvolvimento profissional seja uma prática constante, valorizando o professor como profissional e estimulando-o a buscar aprimoramento contínuo para melhor atender às necessidades educacionais dos alunos.

2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: CONCEITO, PERSPECTIVAS E MODELOS

García (1999, p. 145), ao aprofundar a análise do processo de proletarização discutido anteriormente neste estudo, destaca que o cenário educacional contemporâneo é caracterizado pela "burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores". Esse contexto resulta em um controle mais rígido, na diminuição da autonomia e da capacidade de tomada de decisões, além de sobrecarregar os docentes com um aumento substancial de tarefas simultâneas, frequentemente sem incentivos adequados ao longo de suas carreiras. Tal conjuntura deve ser considerada ao se avaliar a viabilidade de elementos e processos capazes de instrumentalizar a resistência à proletarização docente.

É nesse contexto que se situa o desenvolvimento profissional dos professores na presente pesquisa, como um processo que está intrinsecamente vinculado à melhoria de suas condições de trabalho, bem como à criação de um ambiente institucional propício para maior autonomia e capacidade de atuação, tanto individual quanto coletivamente (García, 1999).

A temática envolvendo o desenvolvimento profissional dos professores e os contextos propícios para tal aprimoramento tem sido objeto de uma diversidade de estudos produzidos nas últimas décadas, os quais desvelam uma busca incessante pela excelência na prática pedagógica, apontando para a necessidade de um contínuo aprimoramento das competências e habilidades dos educadores. Compreende-se que a profissão docente é complexa e dinâmica, demandando uma formação em constante diálogo com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

Antes de entrar no universo conceitual do desenvolvimento profissional, cabe, no início desta seção, fazer uma distinção relevante para o propósito desta pesquisa relacionada aos termos “formação continuada” e “desenvolvimento profissional docente”. Esses são conceitos frequentemente considerados como sinônimos, mas que também podem ser entendidos como processos distintos, com abordagens e intenções diferentes. Para o propósito deste estudo, embora sejam vistos como complementares, contribuindo para o crescimento e aprimoramento dos professores ao longo de suas carreiras, esses conceitos referem-se a processos que não se confundem.

A formação continuada de professores, nessa abordagem, refere-se a um conjunto de atividades e programas de aprendizagem oferecidos aos docentes após a formação inicial. Essa formação tem uma abordagem mais normativa, buscando atender a diretrizes e necessidades estabelecidas por órgãos educacionais ou instituições. Geralmente, a formação continuada é focada em temas específicos, atualizações de conteúdos e metodologias pedagógicas, visando a melhoria do desempenho dos professores em sala de aula. Ela pode incluir cursos, workshops, seminários e outras atividades de aprendizagem docente.

Por outro lado, o desenvolvimento profissional docente engloba um conceito mais amplo, com uma abordagem que enfatiza a evolução contínua do professor como profissional do ensino. Essa perspectiva destaca a importância de valorizar os aspectos contextuais e organizativos do ambiente escolar, bem como as orientações para a mudança e a inovação. O desenvolvimento profissional abrange não apenas a dimensão técnica, mas também a reflexão sobre a prática, a construção de uma identidade profissional e o compromisso com o aprimoramento constante.

Carlos Marcelo García (1997) enfatiza que o conceito de desenvolvimento profissional dos professores é mais adequado para refletir a atual concepção do professor como um profissional em constante evolução, visto que esse conceito abraça uma perspectiva mais abrangente e aberta à mudança.

Assim, a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente são conceitos interligados e complementares. Enquanto a formação continuada oferece oportunidades específicas de aprendizado e atualização, o desenvolvimento profissional dos professores engloba uma visão mais ampla, que valoriza o contexto escolar e a busca contínua por aprimoramento, contribuindo para a construção de uma prática docente mais eficaz e significativa. Ambos os conceitos são fundamentais para promover uma educação de qualidade e o desenvolvimento pleno dos educadores, refletindo positivamente na formação dos estudantes e na sociedade como um todo.

De acordo com Nascimento e Barolli (2018), a expressão "desenvolvimento profissional" foi originalmente introduzida como uma reação à concepção tradicional de formação, que muitas vezes se baseava em cursos de curta duração e pouco relacionados às práticas diárias dos professores. No entanto, ao longo do tempo, esse conceito expandiu-se e passou a englobar diversas interpretações e abordagens que passaram a considerar, de forma mais abrangente, a compreensão acerca de como

os professores aprendem a ensinar, considerando as diferentes dimensões que influenciam esse processo.

Day (2001), manifestando-se nessa direção, defende que o desenvolvimento profissional docente vai além da aquisição de habilidades técnicas, envolvendo

> todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001**,** p. 20-21).

Em consonância com essa perspectiva, Fiorentini (2008) enfatiza o desenvolvimento profissional do professor como um processo diacrônico que tem início antes mesmo de ele ingressar na licenciatura e se estende ao longo de toda a vida profissional, integrando uma diversidade de oportunidades e experiências, planejadas de forma sistemática, com o propósito de impulsionar o crescimento e o aprimoramento contínuo dos educadores. Esse processo “acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (Fiorentini, 2008, p. 4-5).

Desse modo, a formação e o aprimoramento do professor transcendem os limites da sala de aula e se conectam com sua trajetória de vida, valores, identidades e contextos sociais, tornando-se um processo contínuo e integrado à sua prática profissional. O desenvolvimento profissional docente, nessa perspectiva mais ampla, implica em uma jornada de aprendizado contínuo, em que os educadores são desafiados a se aprofundarem em suas áreas de atuação, a refletirem sobre seus métodos de ensino e a estabelecerem conexões significativas entre a teoria e a prática.

Marcelo (2009) compartilha dessa visão e acrescenta que o desenvolvimento profissional também encontra sua materialização no espaço de atuação do docente: a escola, um lugar privilegiado onde o aprendizado individual e coletivo se concretiza na prática cotidiana. Ele ressalta o papel da escola como um lócus fundamental para o desenvolvimento profissional, especialmente no que diz respeito às interações, ao

compartilhamento de experiências e à implementação prática de conhecimentos adquiridos.

O autor mencionado enfatiza que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido

> enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Marcelo, 2009, p. 7).

Dentro desse processo, a escola desempenha um papel central como espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional do educador. É nesse contexto que os educadores têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em suas formações e de refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas. O trabalho coletivo e a colaboração com outros professores também desempenham um papel essencial nessa jornada, uma vez que possibilitam a troca de experiências, a construção de saberes compartilhados e a identificação de práticas bem-sucedidas que podem ser adotadas e adaptadas.

O desenvolvimento profissional docente, desse modo, engloba diferentes aspectos, incluindo a formação continuada, o compartilhamento de experiências, o acesso a recursos e a ferramentas educacionais atualizadas. Ao investir no desenvolvimento profissional, os professores são capazes de atualizar seus conhecimentos, adquirir novas habilidades e competências e adaptar sua abordagem para atender às necessidades dos alunos, as quais estão frequentemente em mudança.

Além disso, o desenvolvimento profissional docente envolve a reflexão sobre a prática pedagógica, o que inclui a análise crítica das estratégias utilizadas, a avaliação dos resultados obtidos e a busca por melhorias. Os professores são incentivados a refletir sobre sua própria prática, a identificar pontos fortes e áreas que precisam de aprimoramento e a buscar soluções para os desafios encontrados em sala de aula.

É considerando esses elementos que Marcelo (2009) aponta que o desenvolvimento profissional docente tem sido objeto de uma nova perspectiva que o aborda com características distintas. Ancorando-se no construtivismo, afasta-se dos

paradigmas transmissivos e reconhece o professor como um sujeito ativo, imerso em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão. É considerado um processo de longo prazo, em que as experiências eficazes permitem uma relação proveitosa entre o novo aprendizado e os conhecimentos prévios do docente. Essas experiências, sobretudo, devem se fundamentar nos contextos reais da prática em sala de aula, em harmonia com as atividades diárias dos professores.

Ao transcender a formação inicial, o desenvolvimento profissional docente se entrelaça de maneira intrínseca aos processos de reforma escolar, com o objetivo de promover a transformação da cultura educacional e de engajar os professores como protagonistas desse processo. Ao abraçar a concepção do professor como "prático reflexivo", a compreensão do desenvolvimento profissional favorece o reconhecimento do valor de seus conhecimentos prévios, constantemente enriquecidos pela reflexão sobre suas experiências. Assim, o desenvolvimento profissional apoia os educadores na construção de novas teorias e práticas pedagógicas, possibilitando uma evolução contínua em sua atuação.

É nesse sentido que Fullan (2009) e Hargreaves e Fullan (2012) destacam que o desenvolvimento profissional é uma jornada complexa rumo à excelência na prática educativa, à reflexão sobre as próprias ações e à adoção de abordagens inovadoras. Para esses autores, a transformação do sistema educacional está profundamente ligada ao desenvolvimento contínuo dos professores, sendo esse fator essencial para a realização de mudanças significativas.

Schleicher (2016) também enfatiza a relevância do desenvolvimento profissional docente como um dos principais determinantes do desempenho discente e da qualidade do sistema educacional. Nesse sentido, investir no desenvolvimento dos educadores é, portanto, investir na promoção de uma educação de qualidade.

No entanto, para que o desenvolvimento profissional resulte em mudanças efetivas, é imprescindível compreender que ele vai além da simples transmissão de conhecimentos teóricos e técnicas pedagógicas. Ele envolve, igualmente, a reflexão crítica sobre a prática, a análise de resultados e a busca constante por soluções inovadoras para os desafios enfrentados na sala de aula.

Dentro dessa perspectiva, Guskey (2002) ressalta que o desenvolvimento profissional provoca a transformação das crenças, atitudes e práticas dos professores, com o objetivo de otimizar a aprendizagem dos alunos. Isso, contudo, só se concretiza em um ambiente formativo que incentive os educadores a adaptar suas abordagens

às necessidades dinâmicas de seus alunos, adotando estratégias inovadoras que promovam o engajamento, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Considerando algumas definições presentes na literatura acerca do tema, García (1999, p.38), ao mencionar Howey (1985), apresenta as várias dimensões que compõem o desenvolvimento profissional docente. De acordo com o autor, a primeira dimensão é o *desenvolvimento pedagógico*, focado no aprimoramento do ensino do professor por meio de atividades que se concentram em áreas específicas do currículo ou competências instrucionais e de gestão da sala de aula.

Em segundo lugar, tem-se o *conhecimento e compreensão de si mesmo*, que visa o autoconhecimento do professor. O objetivo desta dimensão é promover o equilíbrio emocional e a autorrealização pessoal e profissional, incentivando o professor a desenvolver uma imagem clara e positiva de si mesmo. A reflexão sobre o próprio papel e o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida são centrais aqui.

A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o *desenvolvimento cognitivo*. Nesta dimensão, o foco está na aquisição e ampliação de conhecimentos e no aprimoramento das estratégias cognitivas. O desenvolvimento cognitivo envolve a capacidade do professor de processar e aplicar informações de forma eficaz, além de buscar continuamente novas aprendizagens e abordagens para otimizar sua prática docente.

A quarta dimensão é o *desenvolvimento teórico*, que se baseia na reflexão do professor sobre sua prática docente. O professor é incentivado a analisar e criticar sua própria prática, identificando teorias e concepções pedagógicas que possam orientar suas ações no ensino. Esse processo reflexivo ajuda na construção de novas ideias que podem enriquecer as metodologias educacionais.

A quinta dimensão é o *desenvolvimento profissional,* que se efetiva por meio da investigação e do aprimoramento da carreira docente. O desenvolvimento profissional envolve o constante aperfeiçoamento do professor através de pesquisas educacionais, cursos de formação continuada, seminários e outros meios que promovem o crescimento profissional. O professor é visto como um agente que está em constante evolução e comprometido com o avanço da própria carreira.

E, finalmente, a sexta dimensão, *desenvolvimento da carreira*, relaciona-se à adoção de novos papéis e responsabilidades dentro da carreira docente. Essa dimensão reconhece que, ao longo do tempo, o professor pode assumir diferentes

papéis, como coordenador, mentor, consultor ou líder educacional, ampliando suas funções além da sala de aula. Esse desenvolvimento pode incluir promoções e a busca por posições de liderança educacional, refletindo a progressão na carreira (García, 1999).

Essas dimensões abrangem diversas facetas do desenvolvimento profissional docente, destacando a importância da formação pedagógica, do autoconhecimento, do aprimoramento cognitivo e teórico, bem como a necessidade contínua de pesquisa e desenvolvimento profissional para a evolução na carreira do professor.

Ao integrar essas dimensões, os educadores podem se tornar profissionais mais qualificados, reflexivos e capazes de atuar de maneira eficaz frente às diferentes circunstâncias, desafios e mudanças que possam surgir no contexto educacional, contribuindo para aprimorar a prática educativa. Nessa ótica, o desenvolvimento profissional não se restringe ao indivíduo docente, mas abarca todo o corpo educacional, manifestando-se no crescimento da própria instituição em que atuam (García, 1999).

Nessa esteira, faz-se primordial reconhecer que o desenvolvimento profissional docente vai além da formação inicial dos educadores, abarcando uma perspectiva multidimensional que requer a atualização e o aprimoramento constantes ao longo de suas trajetórias profissionais. O desenvolvimento profissional docente configura-se como um processo que perdura por toda a vida, uma vez que as demandas e os desafios da profissão estão em constante evolução. Diante disso, ressalta-se a necessidade de investir em oportunidades de aprendizagem contínua.

Além disso, no âmbito do desenvolvimento profissional docente, deve-se igualmente considerar o contexto em que os educadores se encontram inseridos. Sob essa perspectiva, Hargreaves (1997) pondera que o desenvolvimento profissional docente não pode ser encarado como uma ação isolada por parte do educador, mas sim como um processo que se desenvolve em um ambiente colaborativo e propício ao crescimento. Desse modo, evidencia-se a necessidade de estruturas e condições favoráveis para o desenvolvimento profissional docente.

Ao adotar essa perspectiva, Marcelo García (1999) destaca a relevância de cultivar uma "liderança instrucional" entre os professores, com o objetivo de estabelecer uma rede interna na escola capaz de impulsionar mudanças e inovações. Além disso, o autor sublinha a importância de fomentar uma cultura colaborativa, em contraposição à individualista. Segundo García (1999), a existência de objetivos

compartilhados entre os docentes é fundamental para fortalecer essa dinâmica colaborativa. Isso se torna particularmente relevante diante da característica isolacionista da profissão docente, na qual as aulas são frequentemente tratadas como "territórios" particulares e de difícil acesso (García, 1999).

Nesse contexto, o referido autor argumenta que o desenvolvimento profissional dos professores está intimamente ligado à melhoria de suas condições de trabalho, à possibilidade de maior autonomia institucional e à capacidade de ação dos docentes, tanto individual quanto coletivamente. Além disso, ele destaca a necessidade de associar o desenvolvimento profissional ao aumento de recursos econômicos, materiais e pessoais nas escolas, haja vista que a autonomia, essencial para estabelecer conexões entre o desenvolvimento da instituição escolar e o crescimento profissional dos professores, depende, dentre outros fatores, da capacidade organizativa e financeira da própria escola.

Ao expandir essa discussão, é imprescindível destacar o papel do desenvolvimento profissional docente como um alicerce para a profissionalização da categoria. Através desses processos, os professores têm a oportunidade de refletir sobre a complexa conjuntura que molda os desafios enfrentados por eles, buscando ferramentas para fortalecer não apenas sua autonomia no exercício da docência, mas também para, de forma coletiva e reflexiva, fortalecer sua voz e influência na tomada de decisões que impactam sua profissão.

Essa busca por desenvolvimento profissional capacita os professores a reivindicarem melhores condições de trabalho, salários justos, investimentos em formação continuada de qualidade e uma participação efetiva na elaboração de políticas educacionais. Ao se unirem e se organizarem, os professores podem articular suas demandas de maneira mais efetiva, ampliando sua capacidade de influenciar positivamente as políticas públicas educacionais.

Um fator relevante nesse processo é reconhecer que, assim como o trabalho docente, a formação das identidades profissionais é fortemente influenciada e moldada pelas políticas públicas educacionais, que muitas vezes buscam controlar os professores e perseguir constantemente melhores indicadores educacionais.

A identidade profissional consiste em um elemento fundamental no desenvolvimento dos professores ao longo de suas carreiras, uma vez que esta constitui a forma como os professores se veem, se definem e desejam ser vistos. Essa identidade é construída ao longo do tempo e influenciada por diversos fatores, como

a escola, as reformas educacionais e os contextos políticos. Ela abrange o compromisso pessoal, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias lecionadas e a forma como são ensinadas, bem como as experiências vivenciadas, refletindo a vulnerabilidade profissional (Marcelo, 2009).

A formação da identidade profissional docente não é um processo estático; ao contrário, é evolutivo, constantemente redefinido e reinterpretado por meio das experiências vividas. É uma aprendizagem ao longo da vida, um processo de reflexão sobre "quem se quer ser" como profissional. Além disso, essa identidade é moldada tanto pela pessoa como pelo contexto em que atuam. Cada professor desenvolve respostas individuais e únicas ao ambiente em que trabalha, dando origem a diferentes sub-identidades, relacionadas aos diversos contextos em que atuam.

As sub-identidades, como apontado por Marcelo (2009), são inter-relacionadas, e sua harmonia é fundamental para evitar conflitos no trabalho docente, especialmente diante de mudanças educacionais ou nas condições de trabalho. Uma identidade profissional bem estruturada contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho, favorecendo o desenvolvimento de bons professores.

Contudo, as transformações sociais e culturais das últimas décadas, como destacado por Enguita (2001) e Bolívar (2006), têm gerado ambiguidades e contradições na identidade profissional docente. A crise de identidade é reflexo do desmoronamento dos princípios tradicionais que davam sentido ao sistema escolar. A globalização, o declínio de estruturas tradicionais e a instabilidade social têm afetado os professores e requerem um olhar atento para compreensão de suas repercussões.

Segundo Marcelo (2009, p. 12), ao discutir sobre o desenvolvimento profissional, é essencial que compreendamos profundamente o significado da própria profissionalidade e a autonomia inerente aos profissionais em sua atuação laboral. Essa abordagem ressalta a relevância de analisar como os indivíduos se tornam profissionais e como a autonomia desempenha um papel essencial em sua prática.

Nessa direção, a profissionalidade é uma noção abrangente que vai além das habilidades técnicas e conhecimentos específicos. Ela envolve a internalização de valores éticos, o compromisso com a profissão e a capacidade de refletir sobre a própria prática. Ser um profissional significa assumir responsabilidade e agir de acordo com princípios éticos, visando o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos e da comunidade escolar. A formação de um profissional abrange tanto a dimensão técnica

quanto a ética, promovendo a construção de uma identidade profissional sólida e consciente.

Segundo Enguita (2001), a concepção tradicional de profissionalização ultrapassa a qualificação ou competência, associando-se com o exercício do poder e da autonomia em relação à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores. Além disso, envolve a delimitação de jurisdição em relação a outros grupos profissionais, bem como a posse de poder e autoridade diante do público e de grupos ocupacionais subordinados.

A autonomia, por sua vez, em consonância com Contreras (2011), é uma característica intrínseca ao profissionalismo, permitindo que os profissionais tenham liberdade para tomar decisões e agir de forma autônoma em sua prática diária. Essa autonomia é fundamental para que os docentes possam adaptar suas estratégias pedagógicas às necessidades específicas de seus alunos e do contexto escolar em que atuam.

No entanto, a autonomia não deve ser interpretada como isolamento ou despreocupação com normas e diretrizes educacionais. A verdadeira autonomia do professor é aquela que se baseia na reflexão crítica sobre sua prática, no diálogo com seus pares e na busca constante por aprimoramento profissional. É um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, em que os professores se tornam agentes ativos de sua própria formação (Contreras, 2011).

Dessarte, sublinhamos que o desenvolvimento profissional se assenta sobre a ideia de formação, enquanto um *continuum*, mas sobretudo com lastro na profissionalidade docente, caracterizada pela capacidade de refletir acerca da prática e pela consequente produção de conhecimento, o próprio motor do desenvolvimento.

Nesse viés, concordamos com Nascimento e Barolli (2018), quanto ao referenciado no início desta seção, uma vez que tal processo se contrapõe ao mero transmitivismo, em que o professor se limita a aplicar algum saber de forma instrumental. Ao contrário disso, essa concepção parte da premissa de um professor ativo no aprendizado, envolvendo-se efetivamente com a prática. De tal forma, abrange o movimento de produção de conhecimento a partir do exercício do docente, individualmente ou de forma coletiva, amparado em uma rigorosa reflexão teórica e prática, conforme destacam Almeida e Pimenta (2014).

Isso significa que o desenvolvimento profissional, como elucidado por Roldão (2017), é impulsionado pela capacidade reflexiva do docente, que se apoia em

conhecimentos prévios e os direciona à construção de novos saberes, visando modificar sua prática. Desse modo, o desenvolvimento profissional não acontece em um vácuo, de maneira espontânea, mas sim enraizado na prática docente, isto é, devidamente contextualizado.

Ampliando ainda mais essa perspectiva, Perrenoud (1997, p. 200) aponta que

> pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individualmente ou coletivamente.

Em consonância com Roldão (2017), é essa capacidade reflexiva que afasta o docente de uma abordagem puramente mecânica e técnica, conferindo-lhe a condição de profissionalidade. Logo, o processo de reflexão embasado e produzido na práxis transforma o docente, conduzindo-o a assumir sua profissionalidade, ressignificando os sentidos que fundamentam sua atuação no âmbito educacional.

Nessa toada, almejando a possibilidade de os professores se assumirem como profissionais reflexivos, que se desvencilhem do trabalho mecanizado e técnico, é mister investir em uma formação continuada que vá além da mera transmissão de conhecimentos e habilidades. Essa formação deve proporcionar um espaço propício para a reflexão crítica, incitando os professores a tomarem decisões que contribuam para a promoção do senso crítico não somente no âmbito da sala de aula, mas em toda a tessitura social.

Ao observar as abordagens utilizadas em diversas iniciativas de desenvolvimento profissional do corpo docente, García (1999, p. 146) identificou diferentes modelos assumidos por esses processos. Conforme apontado pelo autor, esses modelos representam uma estrutura concebida para a aprendizagem, que responde a determinadas concepções anteriores sobre as relações entre pesquisa e formação, sobre o papel do professor e sobre teorias que embasam as estratégias mais eficazes para facilitar o seu processo de aprendizagem.

Inicialmente, García (1999), fundamentado nos estudos desenvolvidos por Oldroyd e Hall (1991), pondera acerca de uma classificação de modelos que seria, em sua análise, a mais simples. O critério utilizado considera o papel ativo ou passivo desempenhado pelo professor e o tipo de estratégia de formação selecionado, podendo esta ser formal ou informal.

A partir dessa perspectiva, ele distingue as formações em dois grupos: (I) aquelas que visam que os professores adquiram conhecimentos ou competências ao participarem de atividades planejadas e conduzidas por especialistas; e (II) aquelas que transcendem a mera aquisição de conhecimentos e de competências, defendendo uma genuína participação dos docentes no planejamento e desenvolvimento do processo formativo.

Oldroyd e Hall (1991 *apud* García, 1999, p. 147) classificaram o primeiro grupo de atividades como *Formação e Treino Profissional*, cujas ações são mediadas por especialistas que utilizam técnicas como demonstração, simulação, apoio e assessoria. Já o segundo grupo foi denominado por eles como *Apoio Profissional*, enfatizando a importância da aprendizagem individual e entre colegas como a estratégia formativa mais relevante para o desenvolvimento profissional. As ações desse segundo modelo são efetuadas por meio de práticas como pesquisa-ação entre professores, mentoria e avaliação colaborativa entre colegas.

Ao analisarem a trajetória profissional dos docentes, o contexto em que atuam e suas necessidades, Sparks e Loucks-Horsley (1990) descrevem cinco modalidades distintas de formação considerando o desenvolvimento profissional que se objetiva e as diferentes estratégias e abordagens utilizadas[7]: Desenvolvimento profissional autônomo, Desenvolvimento profissional fundamentado na reflexão e na supervisão, Desenvolvimento profissional embasado no desenvolvimento curricular e na organização, Desenvolvimento profissional mediante cursos de formação e Desenvolvimento profissional por meio da investigação.

No primeiro modelo, o *Desenvolvimento Profissional Autônomo*, os professores assumem a responsabilidade por sua própria aprendizagem e buscam adquirir novos conhecimentos e habilidades com base em suas experiências pessoais e profissionais. Nessa abordagem, o docente é protagonista do próprio processo formativo, escolhendo o que é relevante para suas necessidades e interesses específicos.

As estratégias relacionadas ao *Desenvolvimento profissional fundamentado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão* enfatizam a promoção da reflexão pelos educadores sobre suas práticas, fortalecendo suas habilidades

[7] Embora os autores tenham descrito as modalidades com base na realidade norte-americana, os elementos comuns ao exercício da docência e ao desenvolvimento profissional docente tornam essas modalidades aplicáveis ao contexto desta pesquisa.

metacognitivas, o que resulta em um desenvolvimento mais sustentado, consciente e direcionado. Essa reflexão ocorre por meio da supervisão clínica, uma estratégia em que o professor analisa sua própria ação com o auxílio de um supervisor, tornando-se consciente das próprias práticas e buscando orientação para o desenvolvimento profissional.

No terceiro modelo, o *Desenvolvimento Profissional a partir do Desenvolvimento Curricular e Organizacional*, os professores aprimoram suas práticas ao enfrentar problemas e desafios inerentes ao contexto escolar. Esse modelo estimula a participação em projetos de inovação curricular e desenvolvimento organizacional, permitindo que os docentes aprendam e evoluam ao resolver questões relevantes relacionadas ao seu trabalho.

No modelo denominado *Desenvolvimento Profissional mediante Cursos de Formação*, os professores se envolvem em cursos de capacitação ministrados por formadores especializados. O objetivo é que os participantes adquiram novos conhecimentos durante a formação e possam aplicá-los de maneira efetiva em suas práticas pedagógicas, favorecendo assim o desenvolvimento profissional.

Por fim, o quinto modelo, chamado de *Desenvolvimento Profissional por meio da Investigação*, envolve os professores em processos investigativos sobre suas próprias práticas pedagógicas. Nessa abordagem, os educadores colaboram com pesquisadores educacionais para analisar criticamente suas ações e refletir sobre os resultados, possibilitando a construção de conhecimentos a partir de uma base empírica e contribuindo para uma prática mais fundamentada e eficiente.

Para melhor visualização, as modalidades de desenvolvimento profissional de professores na perspectiva de Sparks e Loucks-Horsley (1990) encontram-se esquematizadas a seguir.

Quadro 4 - Modelos de desenvolvimento profissional de professores segundo Sparks e Loucks-Horsley (1990)

Desenvolvimento profissional autônomo	Os docentes assumem a responsabilidade por sua aprendizagem, adquirindo conhecimentos e habilidades relevantes com base em suas experiências.
Desenvolvimento profissional fundamentado na reflexão e na supervisão	Os professores refletem sobre sua prática, aprimorando suas competências metacognitivas com a ajuda de supervisores.
Desenvolvimento profissional embasado no desenvolvimento	Os educadores enfrentam problemas e desafios no contexto escolar, participando de projetos de inovação curricular e desenvolvimento organizacional.

curricular e na organização	
Desenvolvimento profissional mediante cursos de formação	Os professores frequentam cursos de capacitação ministrados por formadores especializados para adquirir e aplicar novos conhecimentos.
Desenvolvimento profissional por meio da investigação	Os docentes se envolvem em processos de investigação sobre suas práticas pedagógicas, colaborando com pesquisadores educacionais para aprimorar sua atuação.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Sparks e Loucks-Horsley (1990).

García (1999, p. 189) esclarece que os modelos de desenvolvimento profissional docente mencionados acima não devem ser vistos como isolados ou mutuamente exclusivos. Pelo contrário, essas dimensões podem atuar de forma complementar e sinérgica, desde que “exista clareza de objetivos em relação a que tipo de professor se pretende, com que currículo, em que escola, e com que conhecimento”.

A implementação de mecanismos que subsidiem o desenvolvimento profissional ao longo da carreira dos professores evidencia-se, frente à conjuntura de proletarização da profissão docente, como uma necessidade premente. Nesse contexto, é de suma importância envolver os educadores em processos reflexivos, individuais e coletivos, e fomentar seu desenvolvimento como professores investigadores.

Além disso, o desenvolvimento profissional implica uma perspectiva de formação de professores que valorize seu caráter contextual e organizacional, com uma orientação voltada para a mudança (García, 1999). Portanto, não pode ser reduzido à participação obrigatória em cursos formativos desconectados de sua realidade e que desconsideram os conflitos e experiências emanados da vivência de cada docente em seu contexto de atuação.

Contudo, convém frisar que “o conceito mais rico e elaborado de desenvolvimento profissional […] não exclui a formação contínua, na forma de cursos, mas situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto atividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem” (Day, 2001, p. 203).

No contexto de uma autonomia contextualizada da profissão docente, a formação assume um papel fundamental para estimular o desenvolvimento profissional dos professores. É essencial valorizar abordagens de formação que promovam a preparação de educadores reflexivos, capazes de assumir a

responsabilidade por seu próprio crescimento profissional e de desempenhar um papel ativo e protagonista na implementação das políticas educacionais (Nóvoa, 1997).

Desse modo, faz-se necessário que o professor desenvolva sua capacidade de refletir criticamente para compreender tanto o processo de proletarização, quanto o seu papel na transformação desse cenário.

No entanto, ressaltamos que a formação continuada de professores não pode ser tomada como condição prévia da mudança, sendo, na verdade, como já apontado, um dos componentes para que esta seja alcançada. Isso deve ocorrer em estreita conexão com outras formas de intervenção que se fazem igualmente necessárias para que seja possível alguma transformação efetiva rumo à melhoria da qualidade da educação.

A profissionalização docente abarca uma série de medidas e estratégias destinadas a preparar os professores para desempenharem suas funções de maneira competente e efetiva. Esse processo engloba tanto a formação inicial dos educadores quanto seu desenvolvimento contínuo ao longo de suas carreiras, valorizando não apenas os aspectos técnicos, mas também suas habilidades socioemocionais. Ao investir na profissionalização dos docentes, é possível fortalecer o sistema educacional, resultando em avanços significativos no âmbito social e cultural de uma nação.

É preciso ter como compreensão inicial nesse processo que o desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, além de planos de cargos e salários que promovam maior profissionalização. Isso requer que a formação, inicial e continuada, seja pensada como “elementos articulados ou momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (Brasil, 2008, p. 20).

Sob essa perspectiva, é fundamental fortalecer a profissão docente e isso envolve “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1997, p.27).

Faz-se pertinente nessa discussão o posicionamento explanado por Contreras (2011) consoante o qual só é possível desenvolver práticas que tenham a qualidade de educativas a partir da decisão e do juízo autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas, que as concretizam, porque só na prática se pode realizar os valores educativos enquanto se reflete e se indaga acerca do seu significado.

Desse modo, falar em prática formativa enquanto instrumento de resistência contra a proletarização implica em promover ações que chamem os docentes a se apropriarem de suas práticas, decidindo sobre elas e indagando-se permanentemente como melhorá-las, como torná-las mais efetivas, como intervir no cenário educativo e, para além dele, em sua própria vivência como parte de um coletivo social e profissional. Implica também construir o empoderamento para lutar pelo seu reconhecimento, por melhores condições de trabalho, o que inclui a questão salarial e a jornada de trabalho, e, como elemento essencial nesse processo, pela sua autonomia laboral.

É visando entender como essa prática formativa continuada se constituiu ao longo do processo evolutivo da educação brasileira e como ela pode se aproximar dessa concepção que leva ao desenvolvimento profissional e, por conseguinte, à profissionalização, que se faz o convite ao leitor para adentrar uma nova parte do itinerário dessa jornada: a formação continuada docente.

3 ALÉM DA SALA DE AULA: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Diante da necessidade de formar alunos aptos a serem sujeitos emancipados, a refletirem criticamente, impende aos professores que estejam qualificados para lidar de modo exitoso com os desafios e as complexidades inerentes à profissão, que estejam efetivamente preparados para tornarem-se agentes de transformação.

Nessa senda, evidencia-se como fundamental que a formação de professores esteja intrinsecamente ligada a uma política de aprimoramento da qualidade do ensino. O objetivo de que os alunos possam ser protagonistas em seu próprio processo educacional implica estabelecer um propósito semelhante para a formação dos professores, pois o educador só pode considerar sua missão cumprida quando ele direciona seu trabalho para o aprendizado de todos os alunos. Assim, o foco da formação deve ser construir e fortalecer caminhos que permitam aos professores conquistarem autonomia tanto no aspecto social quanto pedagógico.

Nesse sentido, para que seja possível pensar sobre a função do professor, faz-se imprescindível analisar a sua formação, assim como os valores e conhecimentos mobilizados nesse processo e o nível de autonomia conferida aos docentes na construção de seu próprio processo formativo, possibilitando a consolidação e a ressignificação da prática.

Sob essa perspectiva, a formação continuada docente, enquanto uma oportunidade de aquisição de novos conhecimentos e de aprimoração dos conhecimentos já adquiridos por esses profissionais, ganha papel de destaque nas políticas educacionais, caracterizando-se como um processo fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade da educação.

Desse modo, reverberando o posicionamento de Nóvoa (1992, p. 9) de que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, propõe-se neste capítulo discorrer sobre a formação continuada, iniciando pela apresentação de um breve panorama sobre a sua evolução normativa ao longo da história da educação, dando destaque para as mudanças quanto às políticas e quanto às práticas de formação, com o objetivo de compreender as modificações e permanências que constituem esse processo.

Após a síntese normativa, serão abordados os modelos de formação docente a partir da perspectiva de alguns estudos que encontraram relevância na literatura consolidada acerca do tema, dando-se, posteriormente, destaque para a formação continuada com base no desenvolvimento do professor crítico-reflexivo.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: UM BREVE PANORAMA NORMATIVO

Nos últimos quarenta anos, a formação continuada de professores passou a constituir-se como uma das questões fundamentais do campo educacional, sendo objeto de amplas discussões, reformulações e de reflexões institucionalizadas, delineadas por diversas tendências e concepções que perpassaram a história da educação brasileira.

Embora a formação de professores, tal como se caracteriza atualmente, tenha sido produto dessas diversas reformulações, ainda não se “logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes” (Gatti; Barreto, 2009, p.8). Por isso, analisar a construção da formação continuada docente ao longo do tempo faz-se um caminho necessário para compreendê-la em sua plenitude — considerando os contextos sociais e históricos que a perpassam — e encontrar alternativas de mudança quanto às políticas e às práticas formativas.

Como ressaltam Melo e Santos (2020), a formação continuada docente começou a ser desenvolvida no Brasil apenas na década de 1970. Foi um tempo em que predominou um modelo de iniciativas pessoais de atividades de formação, “com práticas centradas em ações pontuais, arroladas por meio de programas organizados sob a lógica tecnicista do ‘treinamento’ e da ‘capacitação’ (por representação) de docentes atrelados à reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1976” (Galindo; Inforsato, 2016, p. 472).

O Brasil, nesse momento, vivia sob a égide do regime militar, que perdurou entre os anos de 1964 e 1985. Esse contexto social e político, caracterizado pelo controle político-ideológico por parte do Estado, influenciou notoriamente a perspectiva assumida para a educação, que passou a implicar em formação de “capital humano” para o mercado de trabalho.

Em 1971, a Lei n.º 5.692 — Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2º graus — apresenta-se como o primeiro marco legal, registrando em seu texto a previsão dos programas de aperfeiçoamento de professores e cursos especiais de natureza supletiva.

Em seu artigo 38, preconizava que os sistemas de ensino deveriam estimular, “mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (Brasil, 1971). Tal previsão legal nunca chegou a ser regulamentada por meio de um decreto que especificasse o modo de realização desses aperfeiçoamentos, o que propiciou a existência de múltiplas interpretações e, consequentemente, de ações sob os mais diversos formatos em todo o território nacional voltadas a atender o referido preceito normativo.

Os anos de 1980 abriram novos caminhos para a educação e para a formação de professores no Brasil. O professor passou a ser concebido como parte integrante da estrutura de poder da sociedade. A discussão acerca das reconfigurações da profissionalização dos professores foi tema amplamente presente nas pesquisas desse período e a organização de movimentos de educadores passou a tornar-se mais consistente na busca por um modelo de formação docente direcionado à melhoria da educação.

> No âmbito do movimento dos educadores, o debate produziu e evidenciou concepções sobre formação do professor, profissional da área de educação dos diversos campos do conhecimento, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de formação de um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva que lhe permitisse interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade e com ela contribuir (Brasil, 2008, p. 11).

Com a redemocratização iniciada nessa década, o modelo tecnicista, até então vigente, começou a ser questionado e os programas de formação continuada passaram a ser institucionalizados, com o propósito de possibilitar a adequação dos professores para atender as necessidades presentes. Nesse mesmo período, no campo da pesquisa, ganha destaque a análise da participação docente no planejamento das ações formativas.

Os processos formativos, comumente restritos aos aspectos técnicos, passaram a incluir a discussão da dimensão social e política da prática docente. No entanto, como salienta Imbernón (2010, p. 19), a formação do professor, exatamente por estar historicamente envolvida por uma racionalidade técnica, “com uma visão

determinista e uniforme da tarefa dos professores, potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura".

Ao analisar esse momento da história da formação docente, Gatti e Barreto (2009, p.195) asseveram que os cursos de formação inicial de professores apresentavam problemas crescentes. Desse modo,

> a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. Os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstram a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980 (Gatti; Barreto, 2009, p.195).

Sob essa perspectiva, a formação inicial, embora fosse considerada necessária, era vista como insuficiente para o desenvolvimento profissional dos docentes, o que tornava a formação continuada uma necessidade inerente aos sistemas de ensino para preencher as lacunas deixadas pela formação inicial (Gatti; Barretto, 2009, p. 200).

Promulgada ao fim dessa década, a Constituição Federal vigente, como resultado desse processo de luta pela melhoria da educação por parte dos professores, juntamente com outras categorias de trabalhadores, contemplou, em seu artigo 206, inciso V, a previsão da valorização dos profissionais do ensino como princípio base do ensino e a garantia, na forma da lei, de plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (Brasil, 1988).

A década seguinte, 1990, foi cenário de grandes transformações globais, as quais foram impulsionadas por um sistema capitalista cada vez mais exigente. Tais mudanças impuseram as reformas educacionais que tiveram início no Brasil nesse período.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) registram que a transformação acelerada das sociedades, que ganhou ainda maior propulsão nessa década, gerou novas expectativas em relação ao sistema educacional, resultando em pressões nos sistemas de ensino. Observam-se propostas de reformas abrangentes em diferentes países, abordando desde a educação básica até o ensino superior. Essas reformas enfocaram especialmente as orientações, conteúdos e estratégias de formação dos

educadores. O argumento central é que o progresso das sociedades está diretamente ligado à qualidade da educação fornecida, que depende da formação dos professores.

A educação brasileira, assim como a mundial, passou a se adequar às novas demandas do capital e a sofrer a influência de organizações internacionais. Com isso, as instituições de ensino concentraram suas habilidades em alcançar resultados, o que foi impulsionado pela introdução de índices avaliativos estabelecidos, a exemplo do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), que enfatizavam de maneira intensa os aspectos quantitativos (Chizzotti; Ponce, 2012, p. 31).

Na mesma década, consoante Spagnolo e Santos (2017, p. 2), movimentos teóricos com perspectivas mais críticas “fundiram-se para acenar em favor da valorização da experiência, do diálogo e da capacidade reflexiva diante de situações cotidianas”. Com isso, ganhou lugar uma outra forma de compreensão da educação e da formação. A formação docente passou a ser foco prioritário das políticas educacionais.

Uma das características centrais da perspectiva de formação continuada de professores foi a ênfase na reflexão sobre a prática pedagógica. Os docentes eram estimulados a analisar sua própria prática, a identificar pontos fortes e áreas para melhoria e buscar estratégias inovadoras de ensino. A ideia era que os professores se tornassem agentes ativos de sua própria formação, buscando constantemente aprimorar suas habilidades e conhecimentos.

Nesse período, as reformas políticas da formação continuada de professores alcançaram maior proporção, privilegiando a ressignificação da prática docente e o processo de construção de um novo perfil profissional dos educadores. No entanto, Ferreira e Silva (2022, p.8) enfatizam que tais mudanças traziam em si

> as ideologias da globalização econômica e cultural, intensificada pela tendência neoliberal, marcada por uma ideia mercadológica, voltada para competências e empregabilidade. Nesse contexto, a formação de professores/as passa a ter um “caráter individualista e imediatista em relação ao mercado de trabalho”, norteada pelas necessidades utilitaristas das escolas e das reformas curriculares, reificando a ideia de que, já que a sociedade está em constante transformação, formada por sujeitos com culturas plurais, para acompanhar o modus operandi do mercado neoliberal, professores e professoras necessitam de um plano da formação continuada e em serviço, efetivada no âmbito da reforma educacional que então emergia no país.

Desse modo, as mudanças apontadas, embora visassem melhoria para a educação, foram mobilizadas por uma necessidade do mercado e traziam em seu

âmago as ideologias neoliberalistas, possuindo como referência essencial a pedagogia das competências para a empregabilidade e os parâmetros definidos pelas organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, por meio da implementação do Projeto Educação para Todos apoiador financeiro do ensino fundamental.

O modelo de treinamento assumido nesse período é considerado sinônimo de formação continuada e se caracteriza por focar na aquisição de conhecimentos ou habilidades por parte dos professores a partir de uma formação decidida por uma pessoa externa ao espaço escolar, considerado especialista, deixando-se a cargo do professor o esforço de transferir esses conhecimentos para a prática, contextualizando o que recebeu, o que dificilmente era possível de ser concretizado (Imbernón, 2010, p. 20).

No âmbito da legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (LDB) representa o primeiro marco legal, construído em meio à proposta de reforma educacional, a contemplar a concepção emergente de formação docente voltada a satisfazer as necessidades do mercado.

No que diz respeito à formação continuada, a LDB preconiza, em seu artigo 63, inciso III, que institutos superiores de educação deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Determina ainda, no artigo 67, inciso II, que os sistemas de ensino deverão assegurar “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Brasil, 1996a). O aperfeiçoamento profissional previsto na referida lei contempla, inclusive, os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e de doutorado, o que implica a ampliação da abrangência da formação continuada.

Gatti (2008) ressalta que a Lei n.º 9.394/96 promoveu a redistribuição de responsabilidades entre os entes federativos para a concretização da formação continuada e delimitou seus objetivos. Com isso, os espaços, formatos e condições para formação docente foram significativamente ampliados.

No mesmo ano, foi publicada a Lei n.º 9.424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A referida lei consistiu no primeiro respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço e se propunha, entre outras coisas, a alavancar a valorização do magistério. Para isso, estabeleceu que seria assegurado, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos recursos

do Fundo utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios para a remuneração dos profissionais do Magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público.

Além disso, visando a qualificação daqueles que ainda não possuíam a habilitação necessária para o exercício das atividades docentes, a referida norma legal previu a possibilidade de que, nos primeiros cinco anos, contados da publicação da lei em comento, a aplicação de parte da reserva de recursos retromencionada na capacitação de professores leigos (Brasil, 1996b).

Insta também salientar que a Lei n.º 9.424/96 estabelecia a capacitação permanente dos profissionais de educação como um dos critérios para concessão dos ajustes progressivos das contribuições referentes ao FUNDEF, a fim de estimular os entes federativos na busca do aumento do padrão de qualidade do ensino ofertado.

Ainda no campo normativo, merece destaque a Resolução n.º 03/97, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que previa, em seu artigo 5º, que “os sistemas de ensino [...] envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”.

No período de 1995 a 1998, as séries iniciais do Ensino Fundamental passaram a ser o foco das políticas de formação continuada implementadas pelo Governo Federal. Nesse período, o MEC elaborou diretrizes, parâmetros curriculares e referencial de formação de professores priorizando esse segmento (Brasil, 2008, p. 14).

No fim da década de 1990, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, instituiu os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), que possuíam como objetivo apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação na promoção de “transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores” (Brasil, 1999, p.6). Norteado por esse propósito, o referido documento orienta que

> A formação continuada [...] apóia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e

> problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (Brasil, 1999, p. 70)

A partir da leitura do trecho destacado, evidencia-se que a compreensão acerca da formação continuada dos professores constante no documento em comento está relacionada à perspectiva crítico-reflexiva, que emergiu como uma concepção fundamental nas pesquisas e na reforma das políticas de formação de professores na década de 1990 no Brasil.

Imbernón (2010, p. 20), embora dirigindo seu discurso a tratar da formação continuada na Espanha descreve o processo que foi comum a muitos países latino-americanos, dentre eles o Brasil. O autor destaca que, nessa década, foi rapidamente difundida a literatura pedagógica acerca da reflexão na formação a partir das obras de Schön. Com isso, criou-se, como afirma Imbernón (2010, p. 21),

> uma ilusão de mudança: a ilusão de que se abandonam certas políticas técnicas e de que se avança por caminhos mais progressistas. [...] Novas ideias são assumidas como modismos, e há momentos em que não se pode distinguir quem as pratica de quem unicamente fala sobre elas, [...] centrados em suas ideias, mas não em suas práticas. Também é certo que a colegialidade artificial, na elaboração de projetos educativos e curriculares, faz com que os professores desencantem-se e vejam isso mais como um artifício pedagógico que como uma inovação.

Desse modo, o resultado foi um descompasso entre teoria e prática. As mudanças, que deveriam representar uma evolução nos processos formativos, acabaram desprovidas de impacto real na prática educativa. Além disso, a ampla disseminação de cursos de formação continuada promovia a noção de aprimoramento profissional, mas, na verdade, carregava consigo a ideologia de aprimorar a qualidade do ensino para atender às demandas do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que promovia o esvaziamento da formação crítica.

Nesse sentido, as promessas educacionais, sustentadas pelo lema de "Educação para a cidadania" na década de 1990, foram veículos para a difusão de reformas educacionais, novas propostas pedagógicas e estratégias de promoção de formação inicial e continuada. No entanto, ao invés de constituir um verdadeiro percurso rumo à formação crítica e cidadã dos sujeitos envolvidos, esse processo persistiu como um mecanismo de conformação. Tal fato decorreu da persistência das relações de produção e exploração no âmbito escolar, que não só se perpetuaram,

como também concretizaram a proposta de conformação básica para o trabalho (Falleiros, 2005, p. 216).

Sob essa perspectiva, embora seja possível constatar uma considerável ampliação das políticas e das práticas formativas entre as décadas de 1980 e 1990, os processos de formação continuada desenvolvidos nesse período não alcançaram os efeitos desejados. Gatti e Barretto (2009, p. 201) destacam como óbices característicos dos processos formativos dessa década “a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer [...] os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas”.

É importante destacar que, nesse período, frequentemente, o modelo de instrução adotado seguiu as características de um modelo "em cascata", no qual um primeiro grupo de profissionais é submetido a um processo de capacitação e, posteriormente, torna-se responsável por capacitar um novo grupo, que, por sua vez, repassa os conhecimentos a um grupo subsequente. Esse modelo é utilizado até os dias de hoje e, mesmo envolvendo muitos profissionais, apresenta-se, como asseveram Gatti e Barretto (2009, p. 202), pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma proposta pedagógica ou uma reforma educacional com maior profundidade.

Outro fator negativo destacado pelas referidas autoras é a ausência ou limitada participação dos professores na definição de políticas voltadas à formação docente e na formulação de projetos centrados na escola ou no seu fazer pedagógico. Sob esse viés, os processos formativos realizados nesse período impactaram negativamente a atuação docente por representar uma perda de autonomia pelos educadores e uma maximização da caracterização desses profissionais como “meros transmissores de conteúdos e executores de tarefas pré-estabelecidas por especialistas em educação, [...] desqualificando socialmente o papel docente” (Venazzi, 2019, p. 126).

Embora não tenham alcançado a efetividade almejada, os movimentos e medidas legislativas da década de 1990 moldaram a formação continuada e possibilitaram que ela fosse integrada às perspectivas dos docentes, das instituições de ensino e dos responsáveis pela gestão educacional, bem como das entidades de fomento durante a década de 2000.

Na primeira década do século XXI, por meio de políticas governamentais, foram implementados programas com o objetivo de aprimorar o desempenho e a

competência dos educadores, visando uma educação de maior qualidade no território nacional. Barretto (2015) destaca que, a partir desse momento, observa-se o protagonismo do Ministério da Educação na promoção ativa da formação de professores da educação básica, concebendo-a como um processo contínuo que se inicia na formação inicial e se estende ao longo da trajetória profissional.

Gatti e Barreto (2009), ratificando o papel que passou a ser desempenhado com maior amplitude pelo referido Ministério, apontam que, nesse período, houve uma dispersão e superposição de iniciativas promovidas pelo MEC voltados a esse fim.

A ênfase atribuída à formação continuada no novo milênio foi evidenciada já nos primeiros anos com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei n.º 10.172, publicada em 09 de janeiro de 2001, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010.

O PNE estabelece objetivos e metas voltados ao aprimoramento da formação inicial e continuada tanto dos professores como dos demais profissionais atuantes na área educacional, bem como ressalta a imperativa necessidade de se estabelecer programas articulados entre as instituições de ensino superior públicas e as secretarias de educação (municipais e estaduais), com o intuito de elevar o padrão mínimo de qualidade do ensino (Brasil, 2001).

Dentre suas diretrizes, destaca-se a valorização dos profissionais da educação e a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada. Nesse contexto, a formação continuada emerge como uma estratégia imprescindível para o aprimoramento dos profissionais da educação e para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo.

Em junho de 2003, foi publicada a Portaria Ministerial nº 1.403 que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Consoante o artigo 1º do documento normativo em comento, esse sistema compreendia:

> Art. 1º [...]
>
> I - o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
> II - os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
> III - a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (Brasil, 2003).

O Exame Nacional de Certificação de Professores destinava-se a avaliar “os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino e dos concluintes dos cursos normais de nível médio e cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de Ensino Superior” (Brasil, 2003). A necessidade de implementação dessa política reside, de acordo com o documento normativo, na necessidade de avaliar as condições de oferta do ensino público e alguns dos elementos essenciais que refletem na sua qualidade.

Para os professores em exercício nas redes públicas de ensino que lograssem êxito na certificação por meio desse exame, previa-se ainda a concessão da “Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada”, cuja criação deveria ocorrer por meio de propositura de projeto de lei por iniciativa do MEC.

No que diz respeito à Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, prevista no artigo 1º, inciso III, da portaria referida anteriormente, tem como finalidade institucionalizar uma rede, composta por centros de formação ligados a universidades e especializados em diferentes áreas, que deve “atuar articuladamente com as redes públicas de ensino para desenvolver a formação continuada dos professores de educação básica” (Brasil, 2004).

Essa portaria foi revogada e substituída pela Portaria Ministerial nº 1.179/2004, a qual trouxe como modificação a supressão do Exame Nacional de Certificação de Professores do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, o que ocorreu devido à ampla rejeição da medida no meio educacional, principalmente por parte das entidades envolvidas com formação docente, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), entre outras, que questionavam a implementação dessa política.

No ano de 2004, ganhou destaque a criação, pelo Ministério da Educação, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O programa, coordenado pelo Ministério da Educação, possui como finalidade essencial a melhoria do aprendizado dos estudantes e a contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. Estrutura-se por meio da articulação entre órgãos gestores, sistemas de ensino e instituições de formação, sobretudo universidades públicas e comunitárias, para desenvolver e ofertar “programas de formação continuada, bem

como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais” (Brasil, 2008, p. 6).

No final da década de 2000, merece destaque, no âmbito legislativo, o Decreto n.º 6.755 de janeiro de 2009, que estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Essa política visa coordenar ações de formação inicial e continuada de professores, envolvendo a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios. Além disso, o decreto disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no incentivo a programas de formação inicial e continuada, entre outras medidas.

O decreto reafirma a importância da formação continuada como um meio de atualização e reflexão sobre o trabalho dos professores, que deve “integrar-se ao cotidiano da escola, considerando os saberes e a experiência docente” (Gatti; Barreto, 2009, p. 224). Nele, a formação é concebida como um compromisso do Estado e busca articular teoria e prática, reconhecendo a escola como um espaço fundamental para a formação inicial e continuada dos professores (Brasil, 2009a).

O programa deu origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), cuja fundamentação encontra-se estabelecida na Portaria n.º 9/2009 (Brasil, 2009b). Esse plano possibilitou a disponibilização de cursos de licenciatura para professores de escolas públicas que não possuíam a formação adequada exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, bem como programas de aperfeiçoamento para professores em serviço, por meio de parcerias entre instituições de ensino superior e redes educacionais. Além disso, visando elevar a qualidade do processo educativo, houve o incentivo à oferta de cursos de pós-graduação voltados à formação de professores.

No ano de 2014, foi aprovado, por meio da Lei n.º 13.005/2014, o PNE 2014 – 2024, atualmente vigente. Esse documento normativo passou a ser a referência para a elaboração e a implementação de políticas públicas relacionadas à educação. A formação continuada encontra-se contemplada enquanto meta a ser alcançada durante o período de vigência do PNE nos seguintes termos:

> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e *garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino* (Brasil, 2014, p. 80, grifo nosso).

Visando alcançar a consecução dessa meta, o texto do PNE 2014-2024 contempla ainda seis estratégias específicas, dentre as quais ganham destaque o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomento da respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior e a ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação para profissionais da educação; e a disponibilização de acesso a materiais didáticos e pedagógicos em via impressa e eletrônica (Brasil, 2014).

Em 2015, ressalta-se a publicação da Resolução n.º 2/2015 pelo Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior e formação continuada dos profissionais do magistério. Essas diretrizes surgem com a intenção de reexaminar e aprimorar a formação desses profissionais, abrangendo questões como estrutura curricular, valorização docente e políticas educacionais em vigor.

A formação continuada, conforme delineada pelas DCNs, contempla uma diversidade de atividades formativas, que incluem desde cursos de atualização e extensão até programas de especialização, mestrado e doutorado. O objetivo é promover a aquisição de novos conhecimentos e práticas, garantindo sua articulação com as políticas e gestão educacional, considerando as especificidades de atuação dos profissionais do magistério nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Segundo as explanações de Gatti (2022), a aludida resolução não chegou a ser implementada devido a diversas solicitações, e acabou por ser revogada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, cuja vigência foi postergada, tendo sido objeto de muitas reações.

Em outubro de 2020, foram publicadas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica por meio da Resolução CNE/CP n.º 1/2020.

A Base Nacional Comum da Formação Continuada estabelece competências que os professores da educação básica devem desenvolver, definindo as expectativas em relação ao conhecimento e às habilidades necessários para o exercício da profissão. Em seu artigo 3º, o referido texto normativo aponta três dimensões fundamentais que devem constituir as competências profissionais docentes no âmbito

da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2000, p. 2).

O *conhecimento profissional* diz respeito ao domínio dos conteúdos a serem ensinados e à capacidade de ensiná-los. A *prática profissional* envolve o planejamento de atividades que promovam a aprendizagem e o gerenciamento dos ambientes de ensino-aprendizagem. O *engajamento profissional* diz respeito ao compromisso com o desenvolvimento profissional e com a aprendizagem dos estudantes, entre outros aspectos.

A Resolução CNE/CP n.º 1 de 2020 visa orientar as ações de formação continuada dos professores com base nas competências definidas a partir dessas dimensões profissionais e, dessa forma, reforça a necessidade de atualização da formação docente. Os programas de formação continuada, conforme previstos nessa Resolução, incluem cursos de atualização, cursos de extensão, cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado profissionais, com duração mínima estabelecida para cada tipo de curso.

Além disso, a Base Nacional Comum da Formação Continuada destaca que, para que seja eficaz na melhoria da prática docente, a formação continuada deve seguir certas características. São elas: priorizar o conhecimento pedagógico do conteúdo, utilizar metodologias ativas de aprendizagem, promover o trabalho colaborativo entre os professores, ter uma duração prolongada e estar alinhada de forma coerente com o sistema educacional.

Embora tragam aspectos que parecem relacionar-se a uma evolução da formação docente, é preciso considerar todo o contexto que envolveu a elaboração das bases nacionais comuns. Nesse sentido, Bazzo e Scheibe (2019), referindo-se à Base Nacional Comum Curricular, esclarecem que ela foi determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo e

> [...] passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe

> propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673).

Sob esse viés, apesar de ser defendida no texto uma perspectiva de formação que vise o desenvolvimento do professor reflexivo e investigador, a ênfase nas competências na educação acaba direcionando-a para uma abordagem economicista e focada nas demandas do mercado de trabalho. Isso é validado pelo alinhamento de políticas educacionais, como a BNCC e a BNC-Formação Continuada.

Ao analisar ambos os documentos e a reforma educacional em geral, fica evidente a limitação da autonomia dos professores e o esvaziamento de aprendizagens críticas e reflexivas, fundamentais para uma formação integral dos indivíduos.

No modelo atual, o professor se torna, conforme observa Curado Silva (2020, p. 108), um mero instrumento de transmissão de conteúdo, enquanto o aluno tem sua formação direcionada ao campo profissional, concentrada no desenvolvimento de aprendizagens consideradas essenciais. Isso constitui um método de regulação, prescrição e asseguramento da resposta às necessidades do mercado, perpetuando, desse modo, o funcionamento do sistema capitalista.

Ao analisar o percurso histórico normativo acima sintetizado, é possível perceber que, apesar dos avanços alcançados, a formação continuada de professores no Brasil ainda enfrenta desafios significativos, exigindo maior articulação entre as políticas públicas e as necessidades reais dos docentes. Sob essa ótica, reconhecer a formação como um processo contínuo e criar condições propícias para o aprimoramento profissional são fundamentais.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS, MODELOS E PERSPECTIVAS

A formação continuada de professores é um tema de extrema relevância no campo educacional, sendo considerada uma peça-chave para a melhoria da qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos docentes. Para além do campo das políticas públicas, que apresentou alguns tímidos avanços quanto à promoção e ao fomento dos processos formativos docentes, como demonstrado na seção anterior, no que se refere à formação continuada, diversos autores têm discutido a importância dessa modalidade de formação, oferecendo perspectivas sobre suas implicações e benefícios.

Como exorta Paulo Freire (1996), a formação continuada é um imperativo ético, pois é necessário que o educador esteja em constante processo de aprendizagem para não se distanciar dos desafios da prática educativa. Dessa forma, enfatiza-se a necessidade de os professores se manterem atualizados e engajados em uma aprendizagem constante, a fim de promoverem práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às demandas do mundo contemporâneo.

Altet (2008) igualmente destaca a importância da formação continuada na construção da identidade profissional dos docentes. Segundo a autora, a formação continuada é uma questão de identidade profissional, é uma necessidade para que o professor se sinta competente e reconhecido em sua prática. Essa perspectiva ressalta como a formação continuada contribui para fortalecer a autoconfiança, a motivação e o senso de pertencimento dos professores em seu papel educativo.

Além disso, a formação continuada é amplamente reconhecida como uma ferramenta essencial para aprimorar as habilidades pedagógicas dos professores. Por meio desse processo, os educadores têm a oportunidade de adquirir novas estratégias e abordagens que melhoram a qualidade do ensino. Sob esse viés, a formação continuada possibilita aos professores desenvolver as competências necessárias para promover o aprendizado dos alunos de maneira eficaz e significativa.

Nesse sentido, a formação continuada de professores se torna um pilar fundamental para o aprimoramento da prática docente e a promoção de uma educação de qualidade. Através das ações de formação continuada e da evolução por meio destas, é possível fomentar nos docentes uma prática permanente de reflexão sobre suas práticas e desenvolvimento de habilidades indispensáveis para enfrentar os desafios educacionais da atualidade.

Considerando a importância desses processos formativos ao longo da vida, nesta seção, busca-se adentrar nesse campo conceitual e apresentar os modelos de formação continuada apresentados por alguns estudiosos da educação, assim como evidenciar a perspectiva da formação continuada que tem por base a investigação e a reflexão sobre a prática, apontada nos estudos mais recentes como a abordagem que pode ter maiores impactos na melhoria da prática educativa e, por conseguinte, da educação.

3.2.1 O conceito de formação continuada

Para iniciar uma análise dos princípios teóricos da formação continuada de professores, é essencial empreender um esforço inicial para compreender e definir o próprio conceito de formação.

O termo "formação" abarca em seu âmbito uma destacada amplitude semântica. De um modo geral, pode ser compreendido como um processo que visa desenvolver e aprimorar as habilidades, conhecimentos e atitudes de uma pessoa em determinada área ou campo de atuação. Pode ocorrer em diferentes contextos, como instituições educacionais, cursos específicos, programas de treinamento ou mesmo por meio da experiência prática e do autoaprendizado.

Dentro dessa perspectiva, o objetivo primeiro da formação é capacitar o sujeito para desempenhar suas funções de maneira eficiente, contribuindo para seu crescimento pessoal e profissional. Nesse sentido, a formação não se limita apenas à função social de transmitir conhecimentos, mas também tem como objetivo o desenvolvimento da personalidade do indivíduo e de suas possibilidades de aprendizagem, além de estar intrinsecamente ligada ao contexto em que ocorre.

A formação instiga o sujeito a expressar questões que ele percebe como fundamentais para o seu projeto e seu desenvolvimento, transcendendo o âmbito das questões externas com as quais se relaciona. Essas questões estão principalmente ligadas ao seu ser, envolvendo tanto a relação consigo mesmo quanto com os outros. Nesse processo, estabelece-se uma estreita conexão entre o ser e o fazer, entre o ser e o saber (Alin, 1996).

Ao buscar construir uma compreensão a respeito do fenômeno da formação, García (1999, p.19) assevera que esta pode ser apreendida como uma função social intrínseca à transmissão de conhecimentos, habilidades práticas (saber fazer) e aspectos relacionados ao comportamento (saber ser), que são exercidos em prol do sistema socioeconômico ou da cultura hegemônica.

Fabre (2015, p. 25), ao delimitar o termo, ressalta que, embora possam ser apontados alguns pontos em comum, a formação possui um significado relativamente distinto e autônomo em relação àquilo que é conceituado como educação e como instrução. Consoante o autor, a formação vai além da instrução, que se limita à simples transmissão de conhecimentos, e aproxima-se mais da educação, pois, assim

como esta, abarca não apenas a transferência de saberes, mas também a promoção de valores e o desenvolvimento de competências fundamentais.

Além disso, Altet e Fabre (1994, p. 79) explicitam que

> formar é sempre *formar alguém* e vamos falar de formação da mente, do carácter. Mas é também *formar em algo*: em uma disciplina acadêmica, em uma prática social, ou em um conjunto de capacidades. Enfim, é *formar para algo*, tendo em vista pelo mesmo uma adaptação mais ou menos precisa ou mais ou menos ampla à sociedade[8] (grifos nossos).

Conforme a perspectiva dos autores supracitados, o processo de formação é sempre caracterizado por uma orientação tríplice: (I) a transmissão de conhecimentos, como ocorre na instrução; (II) a modelagem da personalidade em sua integralidade; e (III) a integração do saber com a prática e com a vida.

Essas três orientações apontam para diferentes dimensões lógicas que podem ser identificadas na dinâmica de uma formação de acordo com os polos aos quais ela se relaciona: a lógica didática (ou epistêmica), relacionada aos conteúdos e métodos de ensino, que tem como foco o conhecimento; a lógica psicológica, que considera o desenvolvimento individual e tem como foco o sujeito; e a lógica socioeconômica, voltada para a adaptação, que tem como foco a situação.

Fabre (2015) esclarece que a lógica epistêmica se caracteriza pela relação entre o conhecimento e os problemas que lhe conferem significado. A dialética entre teoria e prática, por exemplo, é fundamental nessa abordagem de formação epistêmica. A lógica psicológica se refere à evolução individual e às mudanças qualitativas. Ela considera a transformação interna do indivíduo, envolvendo crises, rupturas e superações. Essa abordagem de formação leva o indivíduo a questionar-se, a modificar suas práticas e suas formas de se relacionar com o mundo. Por fim, a lógica socioeconômica diz respeito à adaptação a contextos culturais e profissionais. É a abordagem que busca uma formação direcionada a um propósito específico, visando uma adaptação mais ampla à sociedade.

Essas lógicas coexistem na realidade da formação, pois ela ocorre em um determinado contexto, busca transmitir conhecimento e envolve indivíduos em processo de aprendizagem. No entanto, tais lógicas são articuladas em níveis

[8] No original: “Former c'est toujours former quelqu'un et l'on parlera de formation de l'esprit, du caractère... Mais c'est également former à quelque chose : à une discipline universitaire, à une pratique sociale, ou à un ensemble de capacités. Enfin, c'est former pour quelque chose, en ayant en vue par la même une adaptation plus ou moins précise ou plus ou moins large à la Société”.

distintos, de acordo com o objetivo assumido para cada formação, estabelecendo, desse modo, uma configuração singular para cada processo formativo, com base na predominância de uma dessas lógicas e na subordinação das demais.

Aprofundando-se na esfera específica da formação de professores, García (1999, p. 26) explicita que essa formação consiste no

> processo através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Sob essa perspectiva, a formação de professores consiste em um processo que busca capacitá-los a adquirir novos conhecimentos, habilidades e atitudes por meio de experiências de aprendizagem, para que possam atuar profissionalmente, impactando positivamente o desenvolvimento do ensino e o currículo escolar, com o objetivo final de melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos. Esse posicionamento é endossado por Imbernón (2010, p. 58), para quem essa formação deve proporcionar um processo que confira aos docentes instrumentos que lhes possibilitem tornarem-se profissionais reflexivos ou investigadores.

Formosinho (2009, p. 9), ao adentrar na discussão da formação docente, destaca que o propósito desta é promover a aprendizagem dos conhecimentos profissionais essenciais ao exercício do magistério. Esses conhecimentos, que abrangem aspectos teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, são concebidos como recursos que os professores podem mobilizar e aplicar de forma contextualizada em suas práticas pedagógicas.

Para ampliar a compreensão desse fenômeno, é relevante trazer à discussão o pensamento de Veiga (2001) ao destacar que a formação desempenha um papel fundamental na construção da identidade profissional dos professores. Consoante a autora, essa formação constitui-se como um processo contínuo que se inicia antes mesmo do exercício das atividades pedagógicas, durante a chamada fase de pré-serviço, e perdura ao longo de toda a carreira, permeando de forma constante a prática profissional numa perspectiva de formação permanente.

Construindo o entendimento desse conceito, García (1999, p. 27) e Maciel e Shigunov Neto (2004, p.19) ressaltam que o termo "formação" implica em

continuidade e não deve ser limitado à formação inicial, pois esta não representa a única etapa ou a etapa final da formação docente. Isso implica a compreensão de que os professores estão em um processo contínuo e permanente de formação e de transformação. Nas palavras de Maciel e Shigunov Neto (2004, p.19), "a formação deve ser concebida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida".

Veiga (2012) igualmente ressalta esse caráter de inacabamento intrínseco à preparação profissional do docente. Para ela, “o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim” (Veiga, 2012, p. 15). Nessa perspectiva, a formação do professor é inerentemente um processo contínuo, o que faz da formação continuada uma fase relevante e indispensável.

Consoante a referida autora (Veiga, 2001), a formação continuada inicia-se antes mesmo do ingresso efetivo na docência, durante o período de formação inicial, e continua ao longo de toda a carreira, permeando todas as práticas profissionais. Portanto, a formação continuada não pode ser encarada como uma mera etapa isolada, mas sim como um processo contínuo e integrado à prática docente.

Essa perspectiva de *continuum*, conforme exposto por Nunes (2000), demanda a implementação de um fio condutor que engendre a produção de significados e a explicitação de sentidos ao longo de toda a trajetória profissional do docente, assegurando a interligação entre a formação inicial, a formação continuada e as vivências experienciadas.

Ademais, a formação de professores, como ressalta García (1999), deve imprescindivelmente ser integrada em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Nesse contexto, conforme enfatizado por Escudero (1990) citado por García (1999, p. 28), a formação deve ser primordialmente direcionada para a mudança, fomentando a reaprendizagem dos sujeitos e de sua prática docente, a qual, por sua vez, deve ser facilitadora dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Em vias de especificação do tema que se constitui como o objeto central desta seção, a formação continuada, mostra-se pertinente o posicionamento de Cavalcante (2007, p. 56). Segundo a autora, ela ocorre ao longo da carreira e não se resume apenas a cursos ou eventos, mas abrange a reflexão contínua sobre a prática pedagógica, conectada com as diversas dimensões econômicas, sociais, políticas e

culturais do contexto educacional. Formação e prática estão, portanto, intrinsecamente ligadas nesse processo.

Dessa forma, a formação continuada não apenas aprimora as habilidades do professor, mas também estimula sua autonomia para aprendizado permanente e a reflexão crítica sobre a prática, permitindo que esse profissional se torne protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, conforme preconiza Coité (2012).

A reflexão sobre a prática pedagógica, alinhada com questões sociais e culturais mais amplas, como destacado por Cavalcante (2007), prepara melhor o professor para enfrentar os desafios do cotidiano escolar e promover transformações significativas no ensino, sendo, portanto, fundamental para o crescimento profissional e aprimoramento constante dos educadores, resultando em impactos positivos para a qualidade da educação.

Ratificando essa compreensão, Alarcão (1996, p. 174) elucida que essa reflexão não se trata de um processo mecânico, devendo ser compreendida no processo histórico, “dentro de um processo permanente, voltado para o cotidiano, por meio de análises socioeconômicas, culturais e ideológicas”.

Dessa maneira, a formação continuada de professores compreende ações educativas planejadas e estruturadas com o objetivo de aprimorar a qualificação do docente. Essa formação visa promover mudanças tanto nos professores como no processo educacional, considerando as possibilidades de aprimoramento de sua prática por meio do domínio de conhecimentos e métodos pertinentes à sua área de atuação (Santos, 1998, p. 124). Além disso, ela também estimula a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar, a prática pedagógica e todos os fatores que perpassam as experiências vivenciadas pelo professor.

Na literatura científica, podem ser encontradas diversas terminologias para se referir a esse processo, tais como: profissionalização em serviço, desenvolvimento colaborativo ou em equipe, educação permanente, desenvolvimento profissional, instrução de professores em exercício, as quais denotam diferentes orientações assumidas quanto à formação.

Todas essas designações, no entanto, têm implícito em sua compreensão um processo formativo que deve promover impacto tanto no nível individual quanto no social. Ao esclarecer essa perspectiva, Formosinho (1991, p. 238) ressalta que o objetivo principal dessa formação é o aprimoramento pessoal e social de cada professor, em uma perspectiva de educação permanente. No entanto, esse

aprimoramento só terá um efeito positivo no sistema escolar se resultar em uma melhoria na qualidade da educação oferecida aos discentes. É esse efeito positivo que tem despertado preocupações recentes no mundo ocidental em relação à formação continuada dos professores.

Complementando essa visão, García explicita que a formação continuada se configura como ferramenta de elevada potencialidade para o desenvolvimento profissional, o qual se concretiza “como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e de busca de soluções” (García, 1999, p. 137) diante dos desafios emergentes no ambiente escolar ou dos novos conhecimentos, metodologias e debates que podem contribuir para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem.

Acerca dos desafios que se ampliam na seara do trabalho docente, Flores (2004, p. 128) enfatiza que

> ao longo das duas últimas décadas, as escolas, e consequentemente os professores, têm sido confrontados com novos desafios, nomeadamente o alargamento das suas responsabilidades e dos seus papéis [...], a cada vez maior influência dos *media* na educação dos alunos, a coexistência de diferentes modelos educacionais numa sociedade multicultural, o aumento de oportunidades para aprender fora da escola devido ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, a crescente burocracia, prestação de contas e escrutínio público, entre outros.

Diante dessa realidade, mostra-se imprescindível iniciativas formativas que fomentem o desenvolvimento dos profissionais da educação com vistas a enfrentar os desafios emergentes, aprimorando suas competências pedagógicas e atualizando seus conhecimentos.

A formação constante permite que os docentes se adaptem às mudanças, desenvolvam novas estratégias de ensino, saibam atuar diante da diversidade cultural em sala de aula e incorporem as tecnologias de forma eficiente em seus processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, investir na formação continuada dos professores é investir na qualidade da educação como um todo. Essa prática não apenas enriquece o repertório profissional dos docentes, mas também impacta positivamente o desenvolvimento dos alunos, contribuindo para uma educação mais inclusiva, eficiente e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Sob esse enfoque, para que os professores estejam mais bem preparados para enfrentar os desafios do cenário educacional contemporâneo e promover uma educação de qualidade para todos os alunos, é necessário considerar que a compreensão do contexto organizacional em que os professores atuam é essencial para alinhar a formação às necessidades reais da escola.

Cada instituição possui características próprias, como cultura organizacional, infraestrutura, perfil do corpo discente, comunidade local e desafios socioeconômicos. Essas variáveis moldam as necessidades pedagógicas e estruturais, demandando que a formação dos professores seja contextualizada e atenda a essas especificidades.

A compreensão do contexto organizacional envolve, portanto, uma análise crítica dos ambientes em que os professores atuam. Isso inclui entender as dinâmicas internas da escola, como as relações entre gestores, professores e alunos, as políticas pedagógicas adotadas e as condições de trabalho. Ao considerar esses fatores, a formação docente pode ser adaptada para capacitar os professores a lidarem com problemas concretos, como a diversidade nas salas de aula, a falta de recursos, a gestão de conflitos, entre outros.

Além disso, a formação docente deve contemplar a capacidade dos professores de agir como agentes de mudança dentro dessas organizações. A formação tradicional, muitas vezes focada em teorias pedagógicas e métodos de ensino, pode ser insuficiente se não for integrada à realidade cotidiana das escolas. A formação docente precisa fomentar a atuação reflexiva e crítica do docente, possibilitando-lhe a adaptação de estratégias pedagógicas e a propositura de inovações que possam contribuir para melhorar tanto o ambiente escolar quanto a aprendizagem dos alunos.

Indo além dessa perspectiva, Marin (2002) argumenta que a formação continuada de professores deveria transcender os limites convencionais atualmente assumidos, transformando a escola em um ambiente propício para a troca de ideias e a reconstrução de conhecimentos.

A autora sustenta a premissa fundamental da educabilidade inerente ao ser humano, defendendo que a formação continuada ocorra em um *continuum*, sem um ponto de encerramento definitivo. Dessa forma, a formação continuada é concebida como um espaço interativo em que os professores podem apropriar-se de seus

próprios processos formativos, conferindo-lhes um sentido singular dentro de suas trajetórias de vida.

Ao abordar essa questão, García (1999), embasado em Dillon-Peterson (1981), destaca que o desenvolvimento do professor não ocorre de forma isolada, mas sim inserido em um contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular. Essa constatação, no entanto, contrasta significativamente com a prática cotidiana, na qual as atividades de formação continuada geralmente são planejadas e executadas fora do contexto escolar. Além disso, são escassas as medidas de desenvolvimento organizacional em âmbito escolar que levem em consideração a necessária formação dos professores (García, 1999, p. 139).

Autores como Shön (2000), Nóvoa (2019) e Tardif (2002), ao analisar os processos de formação e o trabalho docente, destacam o cotidiano escolar como lócus de produção de conhecimento e de reflexão. Para os autores, o processo de refletir sobre a prática cotidiana torna-se ele mesmo uma estratégia de formação, de intervenção e de investigação na educação.

Uma abordagem relevante é a chamada "formação contextualizada", que se refere à formação que considera as particularidades da escola, do currículo e dos alunos. Conforme apontado por Tardif (2002, p. 96), a formação contextualizada permite que os professores "aprendam a partir de suas próprias práticas", possibilitando que a formação seja mais significativa e relevante para a realidade vivenciada pelos docentes.

Ao retratar esse aspecto, Franco (2008, p. 113) enfatiza que é preciso considerar que “a atividade docente não é exterior às condições sociais, psicológicas, emocionais, culturais do professor, ou seja, é um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores interferem, modificam e compõem as condições de sua prática”.

Desse modo, os saberes que o docente constrói ao longo de suas experiências pessoais e profissionais, que influenciam suas escolhas e a sua atuação, somam-se aos saberes advindos dos processos formativos, possibilitando aos professores, como seres históricos e inacabados que são (Freire, 1996), construírem-se e reconstruírem-se como sujeitos e como docentes mediante as renovadas relações entre saberes disciplinares, pedagógicos e de suas experiências (Franco, 2018, p. 52).

Nesse sentido, a formação de professores, como explicita Roldão (2017, p. 1146), deve “estruturar-se segundo uma organização curricular coerente dos vários

saberes que integram o conhecimento profissional, sempre ancorados na prática de ensino – reflectida e analisada – como eixo estruturante de qualquer currículo de formação de profissionais".

Ao abordar os saberes docentes, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2002) argumentam que os professores adquirem diversos tipos de saberes ao longo de sua trajetória profissional, incluindo os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da experiência e os saberes da prática pedagógica.

Consoante os autores, os saberes disciplinares referem-se aos conhecimentos específicos das áreas do conhecimento que os professores ensinam. Já os saberes curriculares estão relacionados às competências e às habilidades necessárias para planejar e desenvolver as atividades pedagógicas. Os saberes da experiência são construídos ao longo da prática docente e resultam da interação com os alunos e o contexto escolar. Por fim, os saberes da prática pedagógica envolvem as estratégias e métodos utilizados pelos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991; Tardif, 2002).

Nessa perspectiva, a formação continuada não se limita apenas ao aprimoramento dos saberes teóricos, mas também engloba a dimensão pessoal e afetiva do professor, desempenhando um papel relevante na valorização e no fortalecimento dos saberes docentes. Ela proporciona aos professores a oportunidade de se atualizarem e se desenvolverem profissionalmente, o que, por sua vez, contribui para uma prática pedagógica mais eficiente e significativa.

Diante do amplo debate sobre a formação continuada de professores, adota-se, nesta pesquisa, a compreensão de que a formação continuada é um processo de desenvolvimento permanente e progressivo que visa aprimorar as competências profissionais, reflexivas e éticas dos docentes, transcendendo a mera aquisição de conhecimentos técnicos e instrução tradicional. Ela se caracteriza por ser um percurso dinâmico, orientado pela interseção entre o saber, o fazer e o ser, integrando a prática pedagógica com as mudanças socioculturais e tecnológicas.

A formação continuada, portanto, não se limita a um conjunto de cursos ou eventos formais, mas se configura como uma jornada de autodesenvolvimento, reflexão crítica e transformação profissional contínua. Este processo envolve a renovação constante das metodologias, a adaptação às demandas emergentes da sociedade, e o estímulo à autonomia do professor como protagonista de seu próprio

aprendizado. Tal concepção fomenta uma prática educativa que se alicerça na pesquisa, na inovação e no compromisso com a qualidade do ensino.

Em resumo, a formação continuada deve ser entendida como um mecanismo que não apenas capacita os professores para responder às exigências do sistema educacional, mas que também os impulsiona a questionar, a reconfigurar suas práticas e a contribuir para uma educação mais inclusiva, adaptada à realidade contemporânea e promotora de transformação social.

Para alcançar uma mudança efetiva na prática, a organização em torno da informação e do conhecimento requer uma atuação profissional com um perfil ativo, crítico e flexível. É importante que o profissional da educação tenha iniciativa para tomar decisões e esteja constantemente engajado em aprender a aprender. Essa aprendizagem contínua não deve ser vista somente como um processo individual, mas também integrado e colaborativo, para garantir uma abordagem mais abrangente e enriquecedora no contexto educacional (Aquino, 2008).

O percurso para se chegar à definição das competências e das habilidades essenciais para a formação educacional perpassa inicialmente o necessário debate e a reflexão acerca das práticas tradicionais vigentes e das concepções que as sustentam. Compartilhando dessa ótica, Silva (2011) afirma que pensar a formação é também destacar sua história, seus objetivos e propósitos em cada época, assim como os sujeitos que são alvo da formação.

Flores (2004, p. 128), ao adentrar nessa seara, destaca que o “modo como se perspectiva a formação de professores depende de uma determinada concepção de currículo, de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua função num dado momento”. Tal abordagem enfatiza a importância de refletir sobre a formação em um contexto histórico específico, considerando os propósitos, objetivos e os sujeitos envolvidos no processo formativo, suas necessidades, demandas e características particulares.

Considerando-se esse viés, as últimas décadas delinearam distintas estruturas conceituais para a formação continuada, assim como diversas terminologias — como "treinamento", "reciclagem", "aperfeiçoamento" e "capacitação" — sob as quais subsistiram concepções específicas de formação e abordagens de desenvolvimento que atenderam a distintos propósitos, alinhados aos interesses e demandas de cada período histórico, como apontado por Marin (1995).

A autora, ao descrever a abrangência conceitual dos termos citados, enfatiza que as propostas alicerçadas nessas concepções desconsideravam frequentemente o contexto e a realidade dos docentes, eram descontínuas e, em muitos casos, não satisfaziam adequadamente as necessidades e exigências desses profissionais.

Na sociedade hodierna, as transformações técnico-científicas operadas no seio do setor produtivo, bem como a busca por patamares superiores de excelência educacional, têm erigido novas exigências à escola pública e aos profissionais que nela desempenham suas funções. Acresce-se a esse panorama transformações de ordem epistemológica, deflagradas nas últimas décadas, que têm impulsionado modificações nas formas consagradas de conhecimento que balizavam a formação docente.

Inserindo-se na análise dessa conjuntura, Miranda (1997) adverte acerca do impacto da globalização e da revolução tecnológica na configuração de um novo padrão de conhecimento. Segundo a autora, esse novo padrão de conhecimento se torna menos centrado em discursos teóricos e mais voltado para a prática e para a realização de tarefas concretas. Além disso, é enfatizada a comunicação e a interação entre os indivíduos.

Nesse novo contexto, o conhecimento não se restringe apenas ao âmbito cognitivo, mas abarca também aspectos valorativos e atitudinais. Assim, além de adquirir conhecimento, é importante desenvolver valores e atitudes que permitam uma atuação mais abrangente e aberta para a diversidade de perspectivas.

Essas transformações no padrão de conhecimento têm gerado discussões e críticas em relação à escola tradicional, que é percebida como rígida, disciplinada e focada em conhecimentos teóricos desconectados da realidade e sem uma utilidade prática evidente. A ênfase na utilidade prática do conhecimento e a valorização da interação e comunicação são aspectos que têm sido ressaltados nas reflexões sobre as mudanças necessárias no sistema educacional.

A partir das críticas articuladas, emergiu um discurso que apontou para a inadequação dessa abordagem educativa perante as múltiplas mudanças históricas, sociais e econômicas ocorridas nas últimas décadas. Esse contexto exigiu, por conseguinte, uma reconfiguração do papel da escola, que se viu obrigada a rever seus propósitos e incumbências, a fim de propiciar uma educação global para crianças e jovens. Tal educação, como salienta Almeida (2004) almeja ampliar seus horizontes

e saberes, preparando-os para exercer uma cidadania ativa e responsável e para se inserirem no contexto profissional.

Nesse mesmo percurso, sobressaem-se as inquietações acerca da formação do professor para lidar com a complexidade das novas exigências que envolvem a atividade docente.

Em decorrência dessas circunstâncias, o alto grau de racionalização da formação dos professores passou a ser questionado. As reflexões e críticas engendradas em torno dessa temática fundamentaram-se na concepção de que os paradigmas formativos docentes pautados numa "concepção linear e simplista dos processos de ensino enquanto intervenção do professor mediante a aplicação de técnicas provenientes de um conhecimento científico, sistemático e normatizado" (Santos; Bernardes, 2003, p. 63) eram inadequados, pois dificultavam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovessem a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento, levando em consideração suas características individuais de aprendizagem.

Dessa forma, a legitimidade do saber teórico, que até então constituía a base da formação dos profissionais de ensino, passou a ser questionada. Tornou-se, portanto, imprescindível um processo de ressignificação dos referenciais teóricos que orientam a formação docente.

A partir dos anos 1990, surgiram abordagens teóricas na formação docente que propunham um profissional polivalente, reflexivo, crítico e transformador. Essas teorias enfatizavam a aprendizagem do professor por meio de situações práticas problemáticas, exigindo reflexão competente. Destacava-se a importância da prática pedagógica como eixo estruturante da formação, valorizando a experiência do professor (Mizukami, 2002).

Durante as reformas neoliberais que ganharam espaço nesse período, houve uma ênfase na perspectiva pragmática da reflexão pedagógica, com a prescrição de caminhos para adequar o ensino e os professores às exigências da reforma. Isso resultou em políticas e programas de formação focados no treinamento de competências específicas, visando um ensino mais produtivo e eficiente, alinhado às demandas do sistema produtivo.

Divergindo dessa abordagem, foram desenvolvidos alguns estudos fundamentados nos princípios da Pedagogia Crítica que defendem uma reflexão sobre a prática além das questões técnicas, considerando as relações com a prática social

(Santos, 2010). Segundo os pensadores da Pedagogia Crítica, a exemplo de Freire e Zeichner, a reflexão sobre a prática possui um valor ético e moral, permitindo enxergar a educação como uma forma de reconstruir a vida democrática, combatendo a injustiça social e a desigualdade.

Essa perspectiva reconstrucionista valoriza a possibilidade de reinventar a escola e recuperar o papel do professor como um profissional crítico comprometido com a reconstrução social. Refletir sobre a prática é um caminho na formação de professores para identificar os elementos que condicionam a prática docente e projetar novas formas de intervenção pedagógica (Santos, 2010).

A existência dessas duas abordagens dissonantes acerca da formação docente evidencia a diversidade e os conflitos presentes nas políticas e nas práticas de formação de professores que moldam os objetivos, o conteúdo, os métodos e as relações pedagógicas no campo educativo.

Nessa senda, Flores (2015, p. 192) enfatiza que

> as mudanças nas políticas e programas de formação têm de ser entendidas nos seus contextos políticos, sociais, geográficos e culturais, destacando-se da literatura existente neste domínio uma grande diversidade, e até divergência, de perspectivas, de modelos e de percursos de formação [...] e ainda distintos modos de olhar para o papel das universidades e das escolas no processo de aprender a ensinar.

Tais elementos desempenham um papel fundamental na configuração das práticas formativas, conferindo-lhes características distintas.

Apesar das evoluções que permeiam o campo científico e o normativo, como demonstrado na seção anterior, o atual panorama da formação continuada, que ocupa um lugar significativo nesse contexto, uma vez que desempenha um papel relevante no processo de transformação educacional, revela ainda a implementação de práticas cujo impacto na transformação da ação pedagógica tem se mostrado pouco efetivo. Dentre essas práticas, destaca-se a ênfase na formação institucionalizada, em que as instituições universitárias figuram como o lócus prioritário para a formação de professores (Candau, 1997; Nóvoa, 1999; Rossi; Hunger, 2013), além da realização de cursos de atualização de conteúdos, eventos e palestras, que têm contribuído de maneira insuficiente para a prática docente (Demo, 2002; Pimenta, 2000).

Ademais, no contexto hodierno, é comum observar que diversos cursos de formação continuada impõem aos professores um papel passivo, restringindo-os a

seguir orientações e atividades previamente estabelecidas por formadores considerados especialistas, sem levar em conta suas necessidades e habilidades individuais. Tal abordagem é promovida especialmente em contextos políticos nos quais se destaca uma perspectiva neoliberal, que privilegia o aspecto técnico em detrimento da autonomia do docente e da valorização de seu trabalho.

3.2.2 Os modelos teóricos da formação continuada

Diversos especialistas em educação têm dedicado esforços para entender e propor diferentes modelos de formação que possam contribuir para o aprimoramento da prática docente. Nessa senda, são destacados na presente seção os modelos teóricos de formação continuada nas perspectivas de Joe Kincheloe (1997), Kenneth Zeichner (1983), Lise Demailly (1990), e de António Nóvoa (2002).

Os referidos autores discutiram a estruturação curricular e os processos formativos na formação continuada, revelando suas limitações e contradições, e propuseram, a partir disso, uma nova abordagem teórica ancorada nos princípios construtivistas. Os modelos propostos enfatizam o protagonismo do sujeito e seus conhecimentos no processo de aprendizagem, possibilitando uma transformação na prática educativa e uma redefinição do papel do professor.

Kincheloe (1997), ao analisar os processos formativos de professores, distinguiu quatro modelos: o behaviorístico, o personalístico, o artesanal profissional e o orientado para a pesquisa.

O modelo behaviorístico de formação de professores se baseia na psicologia behaviorista, que considera a aprendizagem como resultado de estímulos e recompensas externas. Nessa abordagem, o foco está na transmissão de técnicas e estratégias de ensino específicas, com pouca ênfase na reflexão ou na compreensão mais profunda dos processos educacionais. De acordo com Kincheloe (1997), esse modelo tende a conceber os professores como executores de práticas predefinidas, desconsiderando suas singularidades e a complexidade do trabalho docente.

Nas palavras do autor,

> os professores de educadores orientados de forma tecnicista tendem a não apreciar estes tradicionais valores acadêmicos [questionamento, interpretação e flexibilidade intelectual]. [...] O seu terreno é comumente o horário comercial, horas marcadas pelo relógio, pouca leitura profissional, ingenuidade ideológica, práticas interpretativas limitadas e mínima análise do

> mundo profissional. A lógica de tais condições de trabalho enfatiza algo que é muito diferente do pensamento interpretativo. Existe uma força subterrânea em tais ambientes – uma tendência invisível a se render ao dado, a ver os arranjos institucionais existentes como realidades objetivas. [...] Sem uma visão analítica da vida cotidiana e das exigências institucionais e atividades, o pensamento é fragmentado e a síntese conceitual bloqueada (Kincheloe, 1997, p. 24).

No âmbito educacional, essa racionalidade instrumental se manifesta por meio de políticas neoliberais, que impõem diretrizes ao processo educativo visando alcançar objetivos alinhados com a globalização e a competitividade mercadológica.

Sob essa perspectiva, a produção do conhecimento é atribuída a especialistas, gerando a separação entre teoria e prática, bem como a fragmentação das atividades pedagógicas. Valoriza-se o aprendizado teórico do professor para posterior aplicação na prática. O educador, de forma análoga ao ambiente fabril, deve adaptar-se a um trabalho educacional cuidadosamente estruturado, de maneira objetiva e fragmentada, com o propósito de alcançar resultados eficazes e eficientes.

Enquadra-se nessa abordagem a visão do professor reduzido a um mero executor de técnicas e procedimentos, um "tecnólogo do ensino", como apontado por Veiga (2009, p. 17). Os professores são disciplinados a se concentrar principalmente na prática de ensino, sem aprofundar seus conhecimentos nos fundamentos subjacentes dessa prática. Desse modo, limitam-se ao ambiente escolar, ignorando a relação entre a escola e a realidade social mais ampla.

Os programas formativos embasados nesse paradigma propõem uma abordagem em que são oferecidas diretrizes e fórmulas pré-estabelecidas para que os professores as apliquem em suas aulas. Essas diretrizes são concebidas como universais e aplicáveis a todos os contextos educacionais, desconsiderando muitas vezes as dimensões sociais, culturais e contextuais do trabalho docente.

O modelo personalístico de formação de professores coloca ênfase nas características pessoais e subjetivas dos educadores e sugere que um professor bem preparado deve possuir certos traços pessoais desejáveis para a docência. A formação nessa abordagem visa ao desenvolvimento da personalidade, valores, atitudes e motivações dos futuros professores. Nessa perspectiva, a formação docente não se restringe apenas à aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, mas também abrange o crescimento individual, a reflexão crítica sobre a própria identidade e a construção de significados pessoais na prática educacional.

Segundo Kincheloe (1997), o professor é visto como um ser humano complexo, influenciado por suas experiências de vida, suas crenças, valores e perspectivas pessoais. Desse modo, a formação docente deve levar em conta essas dimensões subjetivas e promover oportunidades para que os professores desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmos, o que, por sua vez, influencia diretamente na sua prática pedagógica.

No entanto, essa abordagem pode negligenciar questões estruturais e contextuais que influenciam o trabalho do professor, o que pode levar a uma formação superficial e inadequada.

O modelo artesanal profissional considera a formação de professores como um ofício ou uma arte. Nessa perspectiva, os futuros educadores são preparados para agir de forma criativa e adaptativa em sala de aula, utilizando suas habilidades e conhecimentos para responder às necessidades dos alunos.

Essa abordagem valoriza a experiência da prática docente e o conhecimento tácito dos professores, enfatizando a importância da intuição e da improvisação na prática educativa, o que minimiza o valor dado à formação docente. O professor é visto como um artesão que utiliza seu conhecimento, intuição e experiência para criar práticas pedagógicas significativas e eficazes.

De acordo com Kincheloe (1997), o professor-artesão é alguém que possui um conhecimento prático e contextualizado, desenvolvido ao longo de sua trajetória profissional, e que utiliza esse conhecimento para enfrentar os desafios da sala de aula de forma flexível e adaptável. Ele enfatiza a importância da experiência e da intuição do professor, afirmando que "um professor tem que sentir o que está acontecendo. Ele tem que estar lá, presente, inteiro e alerta" (Kincheloe, 1997, p. 17).

No modelo orientado para a pesquisa, propõe-se que a formação de professores seja fundamentada em evidências científicas. Com isso, a pesquisa é colocada no centro do processo de formação de professores. Os futuros educadores são incentivados a adotar uma abordagem reflexiva e crítica, utilizando a pesquisa educacional como base para suas práticas. Esse modelo valoriza a tomada de decisão informada, o pensamento crítico e a busca constante por aprimoramento profissional com base em estudos e pesquisas.

Kincheloe (1997) argumenta que a pesquisa na prática de formação permite que os professores desenvolvam uma compreensão mais profunda de sua atuação em sala de aula e promove uma abordagem crítica para a análise dos desafios e

dilemas enfrentados no contexto educacional. Ao adotar essa abordagem, os professores são incentivados a questionar suas próprias práticas, buscar soluções inovadoras e testar novas estratégias pedagógicas.

O autor, ao considerar a formação necessária para a cidadania crítica do educando, afirma que

> o professor deve atuar de maneira intelectual transformadora, sendo para isso um professor que constrói o próprio conhecimento. Para isso, o professor deve tornar-se um *pesquisador. Pesquisar é um ato cognitivo, porque ele nos ensina a pensar num nível mais elevado* (Kincheloe, 1997, p. 179, grifo nosso).

Contrapondo-se à concepção tecnicista de formação, caracterizada no primeiro modelo apresentado, Kincheloe (1997) defende a adoção de uma abordagem "pós-formal de pensamento" para a formação. Nessa perspectiva, é valorizada uma forma de pensamento autorreflexiva que combina teoria crítica e crítica pós-moderna. Nesse contexto, é fundamental incentivar os educadores a desenvolverem habilidades de pesquisa que os levem a questionar a própria natureza do pensamento e os limites das formas humanas de conhecimento. Essa abordagem, como aponta Aquino (2008), busca superar fórmulas e estruturas que levam a conclusões abstratas, buscando níveis de pensamento mais profundos e transcendentais.

O "fortalecimento crítico do poder docente" (Kincheloe, 1997 *apud* Aquino, 2008, p. 62) é de extrema importância, pois permite que os indivíduos se libertem de relações de poder improdutivas e assumam o controle de suas ações, contrapondo-se às abordagens psicológico-empiristas ainda presentes. Esse outro modelo de formação implica em uma transformação pessoal em direção à emancipação, levando a uma consciência crítica e a uma sociedade livre.

Nesse contexto, o aprendente trilha um percurso de formação que envolve a desconstrução de autoimagens e representações de si mesmo, rompendo com dogmas, certezas e crenças inquestionáveis. Essa abordagem emancipatória propicia uma formação mais autônoma e libertadora, na qual os indivíduos se tornam mais reflexivos e capazes de exercer um papel crítico e transformador na sociedade.

Essa perspectiva está alinhada com a visão de outros autores sobre a importância da pesquisa na formação docente. Cochran-Smith e Lytle (1993) enfatizam que a pesquisa na prática de formação é fundamental para desenvolver uma pedagogia reflexiva e uma visão crítica sobre o ensino. Segundo elas, a

“pesquisa na prática de formação coloca os professores como agentes ativos na construção do conhecimento sobre a prática e permite que eles desenvolvam uma compreensão mais profunda de suas próprias crenças e valores como educadores" (Cochran-Smith; Lytle, 1993, p. 9).

Outro autor que corrobora essa perspectiva é Zeichner (1993), ao defender a importância da investigação-ação na formação de professores. Para o autor, a investigação-ação permite que os professores investiguem os problemas reais da sala de aula e busquem soluções colaborativas e contextualizadas.

Os modelos de formação apontados por Kincheloe (1997) incitam a reflexão sobre a identidade desejada para esses profissionais no contexto moderno. Os professores devem produzir conhecimento, assumir uma postura transformadora e adquirir diversas habilidades para uma constante reavaliação do saber docente.

No Quadro 5, a seguir, encontram-se sintetizadas as perspectivas formativas mencionadas para melhor visualização.

Quadro 5: Síntese dos modelos teóricos de formação continuada com base em Kincheloe (1997)

Modelo	Perspectiva Formativa	Características Principais
Behaviorístico	Focado na transmissão de técnicas e estratégias de ensino, com pouca ênfase na reflexão ou compreensão dos processos educacionais.	Formação tecnicista, professores como executores de práticas predefinidas, sem espaço para questionamento ou interpretação crítica. Associado a uma racionalidade instrumental.
Personalístico	Valoriza as características pessoais e subjetivas dos educadores, enfatizando o desenvolvimento de personalidade, valores e motivações.	Formação baseada no autoconhecimento e reflexão sobre a identidade docente. Foca na subjetividade, mas pode desconsiderar questões estruturais e contextuais.
Artesanal Profissional	Considera a docência como uma arte, onde a prática criativa e adaptativa é central.	Formação baseada na experiência e intuição do professor, valorizando a flexibilidade e adaptação. Professor como um "artesão" que utiliza seu conhecimento tácito para criar práticas pedagógicas eficazes.
Orientado para Pesquisa	Formação centrada na pesquisa educacional, estimulando a reflexão crítica e tomada de decisões informadas.	Professores são vistos como pesquisadores que questionam suas práticas, adotando uma postura transformadora e reflexiva. Promove o desenvolvimento contínuo e emancipação crítica.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Kincheloe (1997).

Zeichner (1983), por sua vez, distingue quatro paradigmas de formação de professores: **tradicional, comportamentalista, personalista e investigativo**. O autor emprega como critério de avaliação a análise de dois elementos: o nível de organização do currículo, se é mais flexível (aberto) ou mais rígido (fechado), e o grau de harmonia com os contextos sociais e institucionais, se apresenta desafios (problemático) ou se está bem incorporado (integrado). Nesse sentido, as diferentes perspectivas destacadas por esse autor mostram como os modelos de formação podem variar em termos de abertura, integração e ênfase na reflexão crítica, construção de conhecimento e participação ativa dos professores.

Seguindo a classificação proposta por Zeichner (1983), o modelo tradicional é categorizado como um paradigma fechado e integrado, caracterizado por sua rigidez e ênfase na transmissão de conhecimentos acabados. Nesse contexto, as práticas educacionais são voltadas para a reprodução de técnicas e procedimentos estabelecidos, sem espaço para a reflexão crítica ou a construção ativa do conhecimento. Os professores são encarados meramente como transmissores de informações, enquanto os alunos têm um papel passivo, limitando-se a receber conhecimento de forma receptiva.

O modelo comportamentalista, igualmente categorizado como fechado e integrado, fundamenta-se na premissa de que o comportamento humano pode ser moldado por meio de estímulos e reforços. Nessa abordagem, a formação concentra-se na aquisição de comportamentos desejáveis e habilidades consideradas fundamentais para a prática docente. A ênfase recai na observação e no controle do comportamento, limitando as oportunidades de reflexão crítica, construção de significados e participação ativa por parte dos professores.

Diferente dos anteriores, o modelo personalista é considerado aberto e integrado. Nesse modelo, reconhece-se a importância da subjetividade e da individualidade dos professores. Valoriza-se a experiência pessoal, as emoções e as crenças dos professores como elementos importantes na construção do conhecimento e na prática pedagógica. Os professores são encorajados a desenvolver uma identidade profissional autêntica e a se envolverem de forma pessoal com seus alunos. No entanto, esse modelo ainda pode ser limitado por uma visão individualista e pouco conectada com a realidade social e política da educação.

O quarto modelo proposto por Zeichner (1983), o investigativo, é caracterizado como aberto e problemático. Nesse modelo, os professores são vistos como

investigadores da própria prática, engajados na busca por soluções para os desafios e problemas encontrados no contexto educacional. Os professores são encorajados a refletir criticamente sobre sua prática, a questionar pressupostos e a buscar evidências empíricas para embasar suas decisões. Esse modelo valoriza a construção ativa do conhecimento e a colaboração entre professores, bem como a conexão entre teoria e prática.

Segue, no Quadro 6, uma síntese dos paradigmas de formação apresentados por Zeichner (1983).

Quadro 6: Síntese dos modelos teóricos de formação continuada com base em Zeichner (1983)

Modelo	Perspectiva Formativa	Características Principais
Tradicional	Paradigma fechado e integrado, com foco na transmissão de conhecimentos acabados e reprodução de técnicas estabelecidas.	Formação rígida, sem espaço para reflexão crítica ou construção ativa de conhecimento. Professor como transmissor de informações.
Comportamentalista	Modelo fechado e integrado, com ênfase na aquisição de comportamentos desejáveis por meio de estímulos e reforços.	Foco na observação e controle de comportamento. Limita a reflexão crítica e a construção ativa de significados pelos professores.
Personalista	Modelo aberto e integrado, valorizando a subjetividade e individualidade do professor na prática pedagógica.	Formação que encoraja o desenvolvimento de uma identidade autêntica e o envolvimento pessoal com os alunos. Pode ser limitado por uma visão individualista, desconectada das questões sociais.
Investigativo	Modelo aberto e problemático, no qual o professor é visto como investigador da própria prática, buscando soluções para desafios educacionais.	Valorização da reflexão crítica e da pesquisa empírica para a construção de conhecimento e decisões pedagógicas informadas. Encoraja a colaboração e conexão entre teoria e prática.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Zeichner (1983).

Com base na classificação proposta por Demailly (1990), a formação continuada pode ser analisada a partir de quatro paradigmas distintos, que são legitimados por uma relação simbólica fundamental: **forma universitária, forma escolar, forma contratual e forma interativo-reflexiva**.

No paradigma da forma universitária, a formação continuada é entendida como um processo conduzido pelas instituições de ensino superior, em que os professores

são incentivados a participar de cursos e programas acadêmicos visando à atualização e ao aprofundamento de conhecimentos. Nesse modelo, a universidade assume um papel central na definição dos conteúdos e na condução das atividades formativas. A relação simbólica subjacente a essa perspectiva se estabelece entre formador, que, numa relação pedagógica liberal, desempenha o papel de um especialista que compartilha seu conhecimento; e formando, que é aquele que busca o conhecimento, assemelhando-se a um cliente em busca de serviços especializados.

No paradigma da forma escolar, a formação continuada é fornecida por uma instância externa aos professores, como universidades e centros de treinamento, que são socialmente reconhecidos como especialistas na área de conhecimento. Essa abordagem pressupõe um plano de formação pré-definido, estabelecido pela instituição formadora, que define os conteúdos e a estrutura do processo formativo. A instituição é vista como fornecedora de saberes e competências atualizadas, necessárias para acompanhar as mudanças sociais, tecnológicas e profissionais.

No paradigma da forma contratual, a formação continuada é estabelecida por meio de contratos e acordos entre os professores e as instituições formadoras. Nesse modelo, os professores têm autonomia para definir seus objetivos de formação e selecionar os programas e cursos que melhor atendam às suas necessidades. A formação é vista como uma responsabilidade individual, sendo o professor o principal agente na busca pelo desenvolvimento profissional.

No paradigma interativo-reflexivo, a formação continuada é um processo colaborativo e reflexivo entre professores, enfatizando a interação, troca de experiências e construção coletiva do conhecimento. A formação é vista como um processo contínuo e dinâmico, em que os professores mobilizam recursos técnicos e científicos para a produção de saberes relevantes. Esse modelo valoriza a resolução de problemas reais e situações de trabalho, promovendo a elaboração coletiva dos saberes profissionais.

A seguir, encontra-se o quadro síntese com as perspectivas formativas apresentadas por Demailly (1990).

Quadro 7: Síntese dos modelos teóricos de formação continuada com base em Demailly (1990)

Paradigma	Descrição	Relação Simbólica	Características Principais
Forma Universitária	A formação continuada é conduzida por instituições de ensino superior, com professores participando de cursos acadêmicos para atualização e aprofundamento de conhecimentos.	Relação entre formador (especialista) e formando (cliente), em que o professor busca conhecimento especializado.	- Universidade define os conteúdos e conduz as atividades formativas. - Papel central da instituição no processo.
Forma Escolar	Formação fornecida por instituições externas, como universidades ou centros de treinamento, que são reconhecidos como especialistas e definem um plano de formação pré-estabelecido.	A instituição é a principal fornecedora de saberes e competências atualizadas, necessárias para a prática docente.	- Formação padronizada com conteúdos definidos pela instituição. - Foco na atualização para acompanhar mudanças tecnológicas e sociais.
Forma Contratual	A formação é definida por contratos ou acordos entre professores e instituições, permitindo que o professor tenha autonomia para escolher sua formação conforme suas necessidades.	O professor é o agente central do seu próprio desenvolvimento, responsável pela escolha de cursos e programas.	- Autonomia do professor na definição de objetivos e seleção de programas. - Foco na responsabilidade individual pelo desenvolvimento.
Forma Interativo-Reflexiva	Formação baseada em um processo colaborativo e reflexivo, valorizando a troca de experiências entre os professores e a construção coletiva do conhecimento.	Interação entre professores, promovendo a produção colaborativa de saberes, a partir da resolução de problemas reais.	- Processo contínuo e dinâmico. - Foco na resolução de problemas práticos e mobilização de recursos técnicos e científicos para a prática.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Demailly (1990).

Sobressaem-se, igualmente, no que tange ao debate em questão, as notáveis contribuições de Nóvoa (1991). O autor, ao analisar os modelos apresentados por Zeichner e Demailly, categoriza os modelos predominantes de formação continuada no contexto educacional em dois grandes grupos: modelos estruturantes e modelos construtivistas.

Os modelos estruturantes, à luz das considerações de Nóvoa (1991), incluiriam o tradicional e o comportamentalista, referidos por Zeichner (1983), e o universitário e

o escolar, propostos por Demailly (1990). Tais modelos se caracterizam por práticas previamente organizadas, ancoradas na racionalidade técnica.

Nesse contexto, são enfatizadas a atualização e a reciclagem dos professores, por meio de abordagens homogêneas e padronizadas. A formação se concentra, em sua maioria, no ambiente acadêmico universitário, que desempenha um papel central na construção do conhecimento científico. Os professores das escolas, dentro dessa perspectiva, são concebidos como meros receptores de um conhecimento erudito, orientando-se por diretrizes estabelecidas previamente.

Por outro lado, os modelos construtivistas, também identificados por Nóvoa (1991), privilegiam a construção ativa do conhecimento pelos próprios professores. Essa abordagem incluiria os modelos personalista e investigativo, apresentados por Zeichner (1983), assim como o contratual e o interativo-reflexivo apontados por Demailly (1990).

Nesses modelos, a formação docente é vista como um processo de construção de conhecimento, no qual os professores, considerados sujeitos em constante desenvolvimento, são incentivados a refletir criticamente sobre suas práticas e a interagir com outros profissionais.

A formação ocorre em um ambiente colaborativo, onde os professores compartilham experiências, aprendem uns com os outros e constroem conhecimento de forma coletiva. Valoriza-se, desse modo, o profissional da educação como parte de um contexto social, envolvido em relações coletivas, profissionais e organizacionais.

A escola é vista como o local central para a formação, pois é onde ocorrem as práticas pedagógicas e onde as contradições podem ser observadas. É importante ressaltar que a formação, nessa abordagem, é concebida como um processo contínuo e "não se constrói mediante a acumulação de cursos, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas" (Nóvoa, 2002, p. 57).

Nóvoa (1991) enfatiza que os modelos estruturantes podem ser limitadores, ao impor diretrizes predefinidas e ignorar as trajetórias profissionais individuais dos professores. Em contraste, os modelos construtivistas valorizam a reflexão crítica, a colaboração e a autonomia dos professores na construção de seu conhecimento e prática.

Para melhor visualização, no quadro a seguir, é apresentada a síntese dos modelos de formação na perspectiva de Nóvoa (1991).

Quadro 8: Síntese dos modelos teóricos de formação continuada apresentados por Nóvoa (1991), com base nas contribuições de Zeichner (1983) e Demailly (1990)

Modelo	Descrição	Características Principais	Foco da Formação
Modelos Estruturantes • Tradicional e Comportamentalista (Zeichner, 1983) • Universitário e Escolar (Demailly, 1990)	Baseados na racionalidade técnica, com práticas previamente organizadas e padronizadas. Esses modelos enfatizam a atualização e a reciclagem dos professores por meio de abordagens homogêneas.	- Práticas organizadas; - Formação centralizada nas instituições acadêmicas; - Professores como receptores de conhecimento.	- Atualização e reciclagem dos professores; - Formação fornecida por universidades e instituições especializadas.
Modelos Construtivistas • Personalista e Investigativo (Zeichner, 1983) • Contratual e Interativo-Reflexivo (Demailly, 1990)	Valorizam a construção ativa do conhecimento pelos professores, através da reflexão crítica, interação e colaboração com outros profissionais.	- Reflexão crítica sobre a prática; - Construção colaborativa do saber; - Autonomia dos professores.	- Formação contínua e colaborativa; - Reflexividade crítica sobre práticas pedagógicas; - Valorização da autonomia do professor no processo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Nóvoa (1991).

O modelo embasado na pesquisa, advogado por Kincheloe (1997), e o modelo construtivista, identificado por Nóvoa (1991), manifestam-se como reflexo das transformações em curso no campo teórico-prático da formação continuada que se delineiam em resposta à crise que se instaurou no modelo tradicional de formação ancorado nos preceitos da racionalidade técnica. Importa destacar que esses modelos teóricos não são aplicados no contexto educacional em sua forma pura. Em suas análises, os autores assinalam que os processos e práticas formativas que emanam desses modelos são híbridos e sua construção encontra-se atrelada à coerência interna que os define.

Os modelos de formação acima citados preconizam a promoção de práticas reflexivas no âmbito da formação continuada e enfatizam a relevância de atitudes reflexivas e investigativas na prática profissional, com vistas a recontextualizá-la e propiciar o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. É justamente sobre

esses processos de reflexão crítica como elemento central da formação continuada docente que a seção subsequente debruçar-se-á.

3.2.3 Repensando a formação continuada: a reflexão como dimensão estruturante das práticas docentes e do desenvolvimento profissional

Ao longo das três últimas décadas, o papel tradicionalmente desempenhado pelos professores, com base no behaviorismo, de simples transmissão de conhecimentos e de execução de decisões e de propostas de mudanças que lhe são exteriores, tem sido cada vez mais questionado, abrindo espaço para a construção do conhecimento tanto nos modelos educacionais quanto nos modelos formativos (Costa e Silva, 2000).

Diante desse contexto, a compreensão de que a prática da reflexão pode impulsionar as práticas docentes e promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores tem recebido atenção por parte de diversos pesquisadores, profissionais responsáveis pela formação de professores e educadores em geral ao abordarem as novas direções na formação docente (García, 1997). Nesse sentido, surge o "movimento da reflexão prática" (Zeichner, 1993), impulsionado por essas circunstâncias e pela necessidade premente de promover uma formação que estimule a construção e produção do conhecimento.

Até então, o processo de esvaziamento da dimensão pessoal da profissão e a própria desprofissionalização de professores foram evidenciados pelas pesquisas na área de educação em todo o mundo. Nóvoa (1997, p. 15), enfatizando o aspecto histórico desse processo, destaca que, nos

> anos 60, período onde os professores foram “ignorados”, parecendo não terem existência própria enquanto aspecto determinante na dinâmica educativa; anos 70, fase em que os professores foram “esmagados” sendo acusados de contribuírem para as desigualdades sociais; anos 80, década de proliferação de mecanismos de controlo dos professores bem como o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Ao considerar a realidade atual de desvalorização do profissional docente e as transformações ocorridas no campo da educação, Imbernón (2009) ressalta que o trabalho dos professores passou por mudanças significativas. Segundo o autor, a transformação no modo de pensar, de agir e de adquirir novos conhecimentos tornou-

se essencial para a sobrevivência tanto do sujeito quanto do trabalho em si. Essa necessidade de transformação está alinhada com a própria condição humana, que envolve o ato de refletir sobre si mesmo.

Nesse contexto, os professores precisam de formações que possibilitem a reflexão, a participação na análise e a compreensão de seu trabalho. Em tempos de mudanças e incertezas, é fundamental que eles sejam capazes de enfrentar os novos desafios por meio da autorreflexão. Desse modo, deve-se proporcionar aos professores as condições necessárias para se adaptarem às demandas atuais e se desenvolverem profissionalmente (Imbernón, 2009).

Para atingir esse desiderato e preparar os professores para lidar com a incerteza e as mudanças constantes, torna-se premente que a prática seja considerada tanto o ponto de partida quanto o objetivo final do processo formativo. A formação, assumida sob essa perspectiva, deve estar em consonância com o contexto social, político e econômico, comprometendo-se com abordagens emancipatórias de modo a fomentar o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico.

Além disso, a formação deve integrar o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, promovendo encontros e confrontos de experiências vividas em um processo coletivo de construção docente, envolvendo reflexões conjuntas em um ambiente de cooperação e de solidariedade.

Contrariamente a isso, nota-se, como constata Gatti (2009, p.221), a implementação de ações de formação continuada que apresentam escassa consonância com as necessidades e desafios enfrentados pelos professores e pelas escolas. Os docentes não participam das decisões acerca dos processos formativos que lhes são impostos, enquanto os formadores demonstram desconhecimento dos contextos escolares e dos próprios professores que estão sendo formados.

Nessas ações, os processos formativos, cada vez mais, revestem-se de um caráter tecnicista, fundamentando-se

> no pressuposto de que não há um sujeito que possa/deva criar e transformar suas circunstâncias, [...] de que esse sujeito, independentemente do que pensa e sinta, **precisa realizar certas tarefas de um determinado jeito, considerado o ideal por algumas esferas de decisão anteriores** (Franco, 2008, p. 111, grifo nosso).

Nessa perspectiva, muitas vezes, essas formações são voltadas a reproduzir um ideal de professor limitado, em sua atuação, a um papel meramente instrumental,

de execução das escolhas e decisões tomadas por outras instâncias da estrutura institucional da educação, incapaz de ter autonomia sobre as ações que desenvolve enquanto professor. Além disso, os programas carecem de um acompanhamento e apoio sistemático à prática pedagógica dos docentes, gerando uma lacuna entre o programa desenvolvido e as ações diárias na escola.

Mesmo quando os efeitos na prática dos professores são evidenciados, há dificuldade em se dar continuidade às novas abordagens após o término do programa. A descontinuidade das políticas e diretrizes do sistema compromete a consolidação dos avanços conquistados, enquanto a observância adequada da legislação que garante o direito à formação continuada dos professores deixa a desejar (Gatti, 2009, p. 221).

Essa conjuntura remete à assertiva proferida por Zeichner (1993, p. 15) de que os termos "prático reflexivo" e "ensino reflexivo" se converteram em lemas da reforma educacional e da formação docente ao redor do mundo. Observa-se, contudo, que muitas das práticas formativas e pesquisas empreendidas no campo da educação ainda subsistem como atividades levadas a cabo por aqueles que se encontram alheios à vivência em sala de aula, relegando os professores a uma posição de mero espectador desses processos, invisibilizando seus conhecimentos e experiências.

Distante disso, o conceito de professor como prático reflexivo, como esclarece Zeichner (1993, p. 17), “reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores”. Essa abordagem destaca que os professores possuem um conhecimento prático originado de suas experiências diárias na sala de aula, o qual é valioso para aprimorar a sua prática pedagógica.

Dessa forma, o conceito de professor como prático reflexivo destaca a necessidade de valorizar e de envolver os professores em processos formativos e de desenvolvimento profissional, reconhecendo a riqueza de conhecimento e saberes que eles acumulam em suas práticas pedagógicas. Essa valorização contribui para uma formação mais significativa e contextualizada, aproveitando o potencial dos professores como agentes ativos na construção de sua própria aprendizagem e na melhoria da qualidade da educação.

Contreras (2011, p. 76) ressalta que é necessário, para se chegar à autonomia inerente à profissionalização desejada para os professores, “resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com objetivo de entender a forma em que realmente são abordadas as situações problemáticas da prática”. Segundo o autor, desse modo, será

possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática docente aquelas competências que, desde a racionalidade técnica, ficaram excluídas de suas análises e considerações ou subordinadas ao conhecimento técnico e científico.

A abordagem da formação de professores enfatizada por pesquisadores como Schön (2000), Zeichner (1993), Nóvoa (1997) e Contreras (2011), destaca a importância de desenvolver profissionais reflexivos capazes de identificar as particularidades de seu trabalho e aplicar os conhecimentos necessários à prática pedagógica. Essa perspectiva vai além das dimensões acadêmicas tradicionais, valorizando o contínuo processo de reflexão e aprimoramento das competências docentes.

Nessa senda, passa-se a abordar algumas dessas perspectivas acerca da formação docente que concebem a profissão do professor fundamentalmente como uma prática reflexiva.

A ênfase na valorização da experiência como atividade estruturante do pensamento e catalisadora de novas aprendizagens tem suas raízes no pensamento pedagógico do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey.

Nas reflexões empreendidas por Dewey (1979), são construídas críticas contundentes à abordagem tradicional adotada pelas escolas, que tende a negligenciar os interesses e as experiências dos alunos. À luz dessas críticas, nas últimas décadas, os princípios do pensamento deweyano também têm sido aplicados no âmbito da formação docente, engendrando uma abordagem que valoriza a prática reflexiva como elemento essencial desse processo formativo.

Em seus estudos, Dewey defendeu o conceito de ação reflexiva, a qual consiste em um processo ativo, persistente e cuidadoso de análise do que se acredita ou pratica, levando em consideração os motivos que levam os sujeitos a agirem dessa forma e as consequências que surgem a partir dessa ação (Zeichner, 1993).

Para o autor, a reflexão não se limita a uma mera introspecção, mas envolve a utilização da razão para examinar criticamente a experiência vivida. Isso implica em comparar essa experiência com outras vivências, reexaminar seu significado e usar esse conhecimento reflexivo para orientar novas experiências. Dessa forma, a reflexão se torna um processo contínuo de aprendizado e de crescimento, em que cada nova experiência é uma fonte de novas reflexões.

A problematização e a reflexão são consideradas, nessa perspectiva, partes fundamentais de um processo pedagógico dinâmico, pois permitem a criação de

novas ideias, abrem caminhos para novas soluções e geram aprendizagens mais significativas. Ao valorizar a reflexão como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento, Dewey destaca a importância de um processo educativo que estimule a análise crítica, a transformação de experiências em aprendizagem e a busca por novas perspectivas.

Ao analisar o pensamento que se caracteriza como reflexivo, Dewey (1979, p. 22) ressalta que ele abrange “um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, [...] o qual origina o ato de pensar; e um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade”. Dessa forma, o autor defende a importância da reflexão sobre a experiência como um caminho para lidar com os desafios práticos e desenvolver respostas adequadas.

Nessa perspectiva, para promover a construção de uma prática reflexiva, é necessário cultivar três atitudes fundamentais: a *abertura de espírito*, que implica na independência em relação a preconceitos, partidarismos e outros hábitos que limitam a mente e impedem a consideração de novos problemas e ideias, além de reconhecer a possibilidade de equívocos, mesmo em crenças pessoalmente valorizadas; a *responsabilidade*, que se trata de uma responsabilidade intelectual relacionada à capacidade de fazer avaliações criteriosas sobre ações específicas e examinar suas consequências; e o *entusiasmo*, evidenciado pela disposição em encarar a atividade com curiosidade, energia e uma vontade constante de renovação. Esse comprometimento se manifesta por meio de um interesse genuíno e um engajamento voluntário na continuidade das ações (Dewey, 1979, p. 40- 42).

Zeichner (1993), baseando-se nas concepções de Dewey, argumenta que os professores podem aproveitar suas experiências profissionais para construir novos conhecimentos e, assim, reorientar sua prática. O autor destaca que professores que não refletem sobre suas práticas tendem a limitar-se a simplesmente aceitar a realidade de suas escolas, adotando uma postura passiva diante das diretrizes impostas. Por outro lado, na abordagem reflexiva, os professores são capazes de analisar criticamente diferentes perspectivas, examinar alternativas e buscar soluções de forma criteriosa, levando em consideração tanto a lógica racional quanto as emoções envolvidas.

Donald Shön (2000) teve um papel significativo na difusão do conceito de reflexão e na ampliação das teorias sobre a epistemologia da prática para o campo da formação de professores. Ele introduziu o conceito de "reflexão na ação", que se refere

ao processo pelo qual os educadores aprendem ao analisar e interpretar suas próprias atividades.

A partir das ideias defendidas pelo autor, passou a ser evidenciada a necessidade de, no âmbito da formação continuada, fomentar o desenvolvimento de um profissional capaz de refletir não somente durante a ação, mas também de revisitar e repensar a reflexão realizada no momento da prática.

Nessa perspectiva, a contribuição de Shön é de grande relevância, pois enfatiza a essência do ensino como uma profissão na qual a prática conduz à criação de um conhecimento específico inerente à ação, o qual só pode ser adquirido por meio do engajamento direto com a prática, tendo em vista que esse conhecimento é de natureza pessoal, tácita e não sistemática (García, 1997).

A formação reflexiva, segundo a perspectiva de Donald Schön (2000), fundamenta-se na premissa de que os professores adquirem conhecimento por meio da reflexão sobre sua prática. Ao defender essa abordagem, o autor destaca a relevância de os profissionais se tornarem "praticantes reflexivos", desenvolvendo a capacidade de analisar de forma crítica suas próprias práticas e gerar novos conhecimentos a partir dessas reflexões. Nesse contexto, emerge a figura do "professor reflexivo", que reconhece a reflexão como um elemento essencial para seu desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva epistemológica, o autor propõe uma nova compreensão da prática, baseada nos conceitos de “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”. O conhecimento na ação representa o saber-fazer que se manifesta espontaneamente durante a execução das atividades cotidianas, sendo implícito e tácito. Esse conhecimento é baseado em experiências passadas e em esquemas de ação semiautomáticos que são desenvolvidos ao longo do tempo. O conhecimento na ação é dinâmico e evolui à medida que os profissionais refletem sobre suas práticas e adquirem novos *insights* (Schön, 2000).

A reflexão, por sua vez, surge diante de situações imprevistas provocadas pela ação, evidenciando que o conhecimento na ação nem sempre é suficiente para enfrentar tais desafios. Conforme Schön (2000), a reflexão na ação desempenha uma função crítica ao questionar os pressupostos subjacentes ao ato de conhecer na ação. O autor argumenta que a reflexão crítica possibilita a reestruturação das estratégias de ação, das compreensões dos fenômenos e das abordagens dos problemas. Em outras palavras, a reflexão na ação permite uma análise crítica do pensamento que

conduziu à situação desafiadora ou à oportunidade, possibilitando o ajuste da abordagem para lidar com tais situações.

Donald Schön (2000) apresenta três componentes que integram o pensamento reflexivo. Esses componentes são essenciais no contexto da formação profissional, pois contemplam não apenas as características das situações problemáticas enfrentadas pelos profissionais, mas também os procedimentos adotados por eles no enfrentamento desses desafios e na definição de objetivos.

O primeiro componente, a *reflexão sobre a ação,* consiste em uma análise retrospectiva das ações realizadas, buscando compreender como o processo de conhecimento durante a ação influenciou os resultados obtidos. Trata-se de uma oportunidade de examinar de forma crítica as escolhas feitas, os resultados alcançados e a maneira como o conhecimento na ação foi aplicado. Através dessa reflexão, os profissionais têm a possibilidade de aprimorar sua compreensão das próprias práticas e aprender com as experiências passadas.

O segundo componente citado por Shön, a *reflexão na ação,* ocorre no momento da realização da ação em si. Nesse contexto, os profissionais são capazes de refletir e ajustar suas ações conforme a situação se desenrola. Essa reflexão em tempo real proporciona a adaptação e a tomada de decisões imediatas. Os profissionais podem improvisar, resolver problemas e lidar com situações de incerteza à medida que surgem, o que promove uma abordagem mais flexível e eficaz.

A *reflexão sobre a reflexão na ação*, terceiro componente mencionado, envolve uma análise crítica da reflexão realizada anteriormente. Nesse sentido, é possível examinar como a reflexão na ação influenciou as decisões e ações tomadas, o que possibilita o aprimoramento da prática e a adoção de novas estratégias no futuro. Essa reflexão retrospectiva proporciona aos profissionais uma compreensão mais profunda de suas próprias práticas, identificando áreas de melhoria e desenvolvendo uma abordagem mais refinada em situações semelhantes.

Esses diferentes tipos de reflexão permitem aos profissionais desenvolver uma consciência reflexiva em relação à sua própria prática, possibilitando-lhes questionar suposições implícitas, analisar alternativas e buscar uma melhoria contínua em suas ações e tomadas de decisão. Day (2001), ao destacar a relevância desse processo reflexivo, argumenta que “professores que refletem na, sobre e acerca da ação empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista seu ensino” (Day, 2001,

p. 47-48).

Ao assumir a perspectiva da formação reflexiva, deve-se ter em mente que a reflexão vai além de um conhecimento abstrato e é profundamente influenciada pelas circunstâncias e vivências individuais. Nessa direção, Santos (2004) ao analisar a abordagem de Shön, destaca que a reflexão requer uma imersão consciente no mundo pessoal de experiências, que inclui conotações, valores, intercâmbios simbólicos, relações afetivas, interesses sociais e contextos políticos.

A autora menciona ainda que o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só se torna uma ferramenta eficaz para a reflexão quando é integrado de maneira significativa aos esquemas de pensamento mais amplos ativados pelo indivíduo ao interpretar a realidade concreta e organizar sua própria experiência. Dessa forma, a reflexão se torna um processo enriquecedor e transformador, possibilitando uma compreensão mais profunda do mundo e uma prática mais informada e consciente.

Pimenta (2002) registra que as ideias de Shön foram rapidamente apropriadas e ampliadas em diferentes países e serviram de base para as reformas curriculares que buscavam oferecer resposta à necessidade de reconhecimento da participação dos professores nas propostas a serem implementadas, assim como da incorporação das ideias, conhecimentos e representação destes nestas propostas.

Embora a proposta do professor reflexivo e as práticas de reflexividade reforcem a importância do papel do profissional, ressignificando sua atuação de um mero executor de funções de ensino-aprendizagem para a de um sujeito ativo e reflexivo em sua prática, as ampliações e aplicações indiscriminadas da teoria de Shön trouxeram algumas questões problemáticas.

Ao abordar o desenvolvimento da perspectiva do profissional reflexivo, Pimenta (2002) destaca alguns desses possíveis problemas. Inicialmente, a autora menciona a possibilidade de supervalorização do professor como indivíduo ao enfatizá-lo como protagonista das mudanças e inovações. Segundo a autora, isso pode levar a uma visão simplista de que apenas a prática é suficiente para a construção do conhecimento docente, resultando em um individualismo excessivo e em uma reflexão voltada apenas para si mesmo.

Além disso, Pimenta (2002) argumenta que essa perspectiva pode levar a uma possível hegemonia autoritária, ao considerar que a reflexão, por si só, é capaz de resolver todos os problemas da prática educacional. Nesse sentido, a autora alerta

para o risco de impor a reflexão como a única solução válida para os desafios do ensino, o que poderia desconsiderar outros fatores igualmente importantes, como as condições materiais, sociais e institucionais que também influenciam o processo educativo.

Por fim, Pimenta (2002) adverte que a reflexão pode ser alvo de um modismo, caracterizado pela apropriação indiscriminada e superficial do conceito, sem uma análise crítica e profunda de seu verdadeiro significado e aplicabilidade. Nesse contexto, o conceito de reflexão, em vez de ser uma ferramenta efetiva para a transformação da prática pedagógica, corre o risco de se tornar um clichê ou um slogan, utilizado sem o rigor necessário para produzir mudanças reais. Ao ser adotada como um discurso vazio, a reflexão é banalizada, dissociada da prática e das condições concretas do trabalho docente, o que pode gerar uma falsa sensação de inovação, sem, no entanto, promover melhorias substanciais no processo educativo.

Zeichner (1993), ao analisar as várias maneiras como o conceito de professor enquanto prático reflexivo tem sido empregado na formação de professores na sociedade norte-americana, constata a concreticidade dessa última problemática mencionada por Pimenta (2002). O autor argumenta que a aplicação da perspectiva do professor reflexivo pouco tem contribuído para o verdadeiro desenvolvimento dos professores e se tornou um verdadeiro slogan que acabou sendo esvaziado em seu conteúdo.

Segundo Zeichner (1993), essa perspectiva tem criado uma ilusão de desenvolvimento, com o propósito de manter, sob um formato mais sutil, a posição de subserviência dos professores inerente à racionalidade técnica. Desse modo, os professores permaneceram sendo aqueles que imitavam “práticas sugeridas por investigações que outros conduziram” (Zeichner, 1993, p. 22), desconsiderando os próprios saberes e teorias advindos de suas práticas.

O referido autor observa ainda uma tendência em focar a reflexão dos professores apenas em sua própria prática, desconsiderando as condições sociais do ensino que influenciam sua atuação. Além disso, ele destaca a negligência acerca do aspecto coletivo da reflexão, que envolve a ideia de prática social, na qual grupos de professores podem apoiar o crescimento uns dos outros. Ao ignorar essa perspectiva, o conceito de professor reflexivo perde sua capacidade de promover algum nível de transformação efetiva no campo da educação.

A partir das questões destacadas por Pimenta (2002) e Zeichner (1993) torna-

se evidente que a abordagem reflexiva no âmbito educacional exige uma perspectiva mais ampla, que englobe não apenas o indivíduo e sua prática, mas também as questões institucionais, sociais e estruturais que influenciam o trabalho do professor.

Nesse âmbito, Liston e Zeichner (1993, p. 81) advogam que a prática reflexiva competente pressupõe uma conjuntura institucional propícia à orientação reflexiva e à definição de papéis que enalteçam a reflexão e a ação coletivas, direcionadas à alteração das interações tanto no contexto da sala de aula e da escola, quanto nas relações estabelecidas entre a escola e a comunidade imediata, bem como nas interfaces com as estruturas sociais mais amplas.

Perrenoud (1997, p. 200) ratifica esse posicionamento ao destacar que

> Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individualmente ou coletivamente.

Nóvoa (2009) igualmente ressalta a relevância de compreender a formação de professores em um “contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais” (Nóvoa, 2009, p. 35). É somente a partir da articulação desses contextos que se torna possível falar em processos de desenvolvimento profissional.

Sob esse prisma, ao destacar a relevância das ideias propostas por Schön (2000) e reconhecer as limitações no uso da teoria desse autor por esta desconsiderar as complexidades do contexto educacional e as estruturas sociais que influenciam a prática docente, assim como do próprio esvaziamento da teoria da prática reflexiva, que passou a ser adotada de forma acrítica e simplista, em uma abordagem técnica, Zeichner propõe uma nova teoria da prática reflexiva.

A prática reflexiva, conforme Zeichner (1993), deve ser orientada de modo a evitar que esta se torne uma atividade meramente instrumental, utilizada para controlar o trabalho dos professores. Além disso, é essencial, na perspectiva do autor, evitar que essa prática leve a uma visão ilusória de desenvolvimento profissional, caracterizada pela reflexão superficial que não resulta em mudanças significativas na prática pedagógica.

Nessa direção, a partir das concepções de Zeichner (1993), é enfatizada a

análise crítica das relações de poder, das normas sociais e das políticas educacionais, com vistas a promover uma transformação pedagógica significativa. Essa nova perspectiva busca engajar os docentes em uma reflexão mais profunda acerca de suas práticas e das implicações sociais decorrentes, permitindo uma abordagem consciente e engajada com a justiça social e a equidade educacional.

Zeichner (1993, p. 25), ao explicar a abordagem defendida por ele, afirma que a prática de ensino reflexivo possui três características fundamentais. Primeiramente, a atenção do professor deve estar voltada tanto para a sua própria prática quanto para as condições sociais em que ela se desenvolve, transcendendo questões situadas na imediaticidade do ensino. Isso implica reconhecer como o contexto social influencia sua atuação docente e, por consequência, impacta nos processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, essa abordagem se destaca por sua tendência democrática e emancipatória, bem como por seu caráter intrinsecamente político. Ao abraçar o ensino reflexivo, os professores são convidados a considerar as implicações políticas de suas decisões, especialmente aquelas relacionadas a questões de desigualdade e injustiça que podem surgir dentro da sala de aula. Isso envolve não apenas a preocupação com a qualidade do ensino, mas também com as relações de poder presentes no ambiente escolar.

Adicionalmente, a prática de ensino reflexivo, conforme defendida por Zeichner (1993), não é uma jornada solitária ou limitada à esfera pessoal. Pelo contrário, ela representa um "compromisso com a reflexão enquanto prática social" (Zeichner, 1993, p. 26). Nesse sentido, busca-se criar comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam mutuamente seu crescimento profissional. Essas comunidades servem como um espaço seguro para o diálogo, a colaboração e a troca de experiências, permitindo que os educadores se fortaleçam e se desenvolvam conjuntamente. Dessa forma, a prática reflexiva não apenas impacta o indivíduo, mas impulsiona a criação de condições propícias para a transformação institucional e social.

Ao estabelecer uma conexão entre a reflexão pessoal e a reflexão compartilhada em comunidades de aprendizagem, Zeichner abre caminho para o fortalecimento da profissão docente e para o avanço em direção a uma educação mais justa e igualitária. Ao adotar essa abordagem, os professores são incentivados a se tornarem agentes de mudança, que questionam as estruturas vigentes e buscam

contribuir para a construção de uma sociedade mais informada, crítica e comprometida com o bem comum.

Essa visão reflexiva possibilita que os educadores engajem-se na busca por um ambiente educacional mais inclusivo, justo e equitativo, onde possam desempenhar um papel ativo na luta por mudanças significativas. Assim compreendida, a abordagem política inerente à reflexão de Zeichner confere ao professor um papel proeminente como agente de mudanças, capaz de direcionar suas decisões em prol do bem-estar dos alunos e da sociedade como um todo.

Contreras (2011), na obra “La autonomía del profesorado”, faz uma análise das teorias relacionadas à prática docente reflexiva, enfatizando a potencialidade destas no desenvolvimento da autonomia pelos professores. O autor destaca, dentre as teorias abordadas, a de Shön e a de Zeichner e reconhece as limitações apontadas quanto à teoria relacionada ao professor reflexivo na perspectiva de Shön. Avançando, a partir dessa direção, ele passa a explorar a ideia de reflexão crítica.

Conforme o autor, a reflexão crítica não se restringe apenas à ponderação que os professores podem fazer sobre suas práticas e as incertezas que surgem a partir delas. Ela trascende a proposta de uma prática reflexiva por implicar em uma forma de crítica que permite analisar e questionar as estruturas institucionais nas quais atuam e os limites que essas estruturas impõem à sua prática. Nessa perspectiva, a reflexão adquire uma amplitude mais ampla, englobando os efeitos que essas estruturas exercem sobre a maneira como os professores analisam e concebem suas próprias práticas, bem como o contexto social e político ao qual estão submetidos.

Ao referenciar Kemis (1987), Contreras (2011) sustenta que a reflexão crítica implica situar-se no contexto da ação, compreendendo a história da situação, participando em atividades sociais e adotando uma postura diante dos problemas, ao analisar as condições sociais e históricas que moldaram os modos de compreender e valorizar a prática educativa. Nesse sentido, a reflexão crítica coloca em questão o caráter político da prática reflexiva.

Para alcançar tal abordagem, Contreras (2011) assevera que é imprescindível reconstruir tanto os processos de formação e de construção social que nos levaram a sustentar determinadas ideias quanto examinar as contradições e as estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática educativa. Esse processo exige, conforme destacado pelo autor, uma crítica rigorosa dos modos de pensamento e de ação para identificar como têm sido distorcidos ideologicamente, bem como a busca por novas

possibilidades que superem essas deformações e permitam a construção de formas de vida mais racionais, justas e satisfatórias.

Ao assumir essa perspectiva, o autor supramencionado afirma que a reflexão crítica possibilita libertar-se de visões acríticas, expondo e transformando "pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados, bem como as formas de coerção e dominação que tais práticas pressupõem, das quais frequentemente somos cúmplices, iludindo-nos a nós mesmos" (p. 123). É nesse sentido, portanto, que se pode afirmar que a reflexão crítica é impulsionada pela busca da emancipação e permite

> aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições (Contreras, 2011, p. 122).

Para alcançar esse objetivo, no entanto, é necessário trabalhar processos formativos docentes a partir de uma perspectiva crítica, incentivando questionamentos que levem os professores a refletir coletivamente sobre aquilo que antes era considerado consolidado, mas que agora se torna problemático, abrindo espaço para novas perspectivas e informações da realidade.

Essa abordagem requer, como leciona Contreras (2011), a promoção de um diálogo no qual os professores possam reconhecer e analisar os fatores que limitam sua atuação. Faz-se igualmente fundamental oferecer-lhes a oportunidade de se verem como agentes ativos e comprometidos em transformar situações opressivas, em vez de se limitarem a ser meros executores técnicos de ideias alheias.

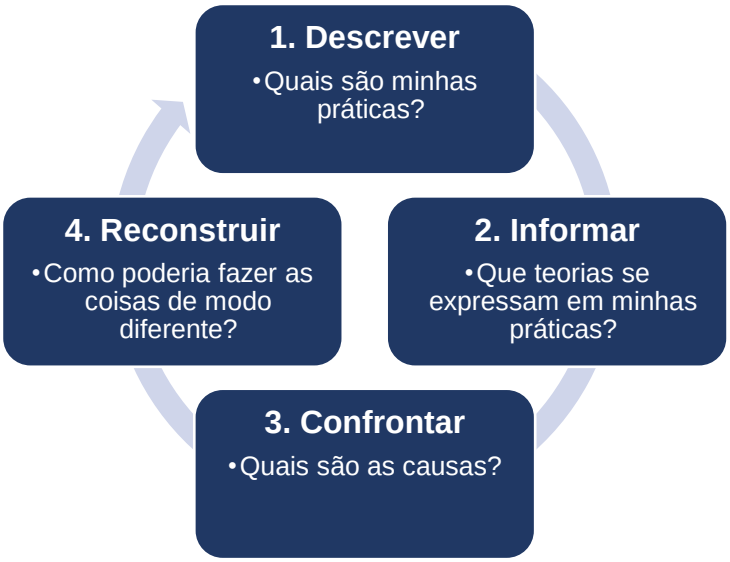
Nesse sentido, ao assumir a comprensão do professor como um profissional crítico-reflexivo, a formação continuada

> deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (Brasil, 2002, p. 70).

Sob esse enfoque, os professores devem questionar constantemente como estão ensinando, como estão avaliando os alunos, como estão abordando os conteúdos, assim como considerar os pressupostos que norteiam essas práticas. Para que essa reflexão seja efetiva, é necessário que os professores estejam dispostos a se questionar e a confrontar suas próprias ideias. Isso pode ser desafiador, mas é fundamental para o desenvolvimento profissional.

Ao buscar estruturar o desenvolvimento dessa prática crítico-reflexiva, Smyth (1991, *apud* Contreras, 2011) apresenta um ciclo de quatro fases que representam o processo de reflexão crítica que os docentes devem adotar, os quais estão ilustrados na figura a seguir.

Figura 1: O processo de reflexão crítica da prática docente



Fonte: Elaborado pela autora com base em Smyth (1991 *apud* Contreras, 2011).

Contreras (2011) argumenta que, por meio de processos reflexivos como o proposto por Smyth (1991), nos quais são analisadas a origem e a natureza ideológica das práticas educacionais, somos capazes de identificar as discrepâncias entre o que fazemos atualmente e o que se aproximaria de uma concepção emancipadora da educação. Isso nos possibilita assumir o papel de intelectuais com uma visão transformadora, engajando-nos tanto na melhoria das condições de trabalho quanto na transformação das práticas educacionais e sociais que realizamos.

A perspectiva de professores como intelectuais, defendida por Contreras e baseada na teoria de Giroux (1997), reconhece os docentes como agentes de

transformação, capazes de adotar uma postura reflexiva em relação ao ensino e às influências sociais que o perpassam.

A categoria de intelectual transformador mostra-se valiosa porque proporciona uma base teórica para analisar o trabalho docente como uma atividade intelectual, em oposição a uma abordagem meramente instrumental ou técnica. Além disso, ela esclarece as condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores atuem como intelectuais, e ajuda a compreender o papel dos professores na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais diversos por meio das pedagogias que eles adotam e utilizam (Giroux, 1997, p. 161).

De acordo com Giroux (1997), os professores não devem ser reduzidos a profissionais treinados para serem operadores técnicos, mas vistos como indivíduos autônomos, capazes de integrar pensamento e prática. Portanto, é essencial compreendê-los como profissionais reflexivos, dedicados à promoção de valores intelectuais e ao estímulo da atividade crítica pelos alunos.

Consoante o pensamento de Giroux (1997), faz-se imperativo dar voz aos professores, considerando-os seres pensantes, intelectuais, e não meros executores. Reconhecer a importância de valores, ideologias e “princípios estruturadores que dão significados às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores” (Giroux, 1997, p. 99).

Nesse contexto, a formação docente continuada deve ser fundamentada na reflexão sobre a prática e na prática em si, mas, além disso, deve ser fundamentada na investigação-ação e na investigação-formação, valorizando os saberes que os professores possuem (Nóvoa, 1991, p. 30). Desse modo, outro fator relevante na abordagem da reflexão crítica é ter na investigação-ação um meio propício para a investigação e para a autorreflexão.

Ao estimular os professores a analisarem suas práticas, a investigação-ação impulsiona um processo de ação-reflexão-ação que permite a teorização sobre as práticas da atuação cotidiana, seja para reestruturá-las ou para repensá-las de forma mais abrangente, considerando suas implicações nas dimensões individual, coletiva e institucional.

Esteban e Zacur (2002), ao enfatizar a importância da imbricação entre teoria e prática proporcionada pela investigação-ação, argumentam que a teoria funciona como lentes que nos permitem enxergar aspectos que antes não eram visíveis. Dessa forma, a teoria se torna um instrumento que auxilia na observação e compreensão da

realidade.

Sob esse enfoque, o estudo e a investigação de saberes consolidados, incluindo conteúdos específicos das disciplinas e os relativos a questões pedagógicas, consistem em estratégias essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica por possibilitar-lhes aprimorar suas práticas e conectar esses conhecimentos à realidade do ensino em sala de aula.

A investigação-ação fomenta uma postura crítica e reflexiva nos professores, incentivando-os a questionar pressupostos, identificar possíveis lacunas e desenvolver novas estratégias que possam aprimorar o ensino e a aprendizagem em sala de aula. Além disso, esse processo contínuo de ação-reflexão-ação favorece a construção de um conhecimento contextualizado, adaptado à realidade específica de cada escola e comunidade, tornando-o mais significativo e relevante para a prática docente.

A abordagem crítico-reflexiva delineada nos processos de investigação-ação desempenha uma função formadora, conferindo ao docente, instrumentos teórico-metodológicos que o auxiliam na compreensão e interpretação de sua prática, bem como na formulação de estratégias de intervenção que visam transformá-la.

A articulação entre teoria e prática, também defendida por Zeichner (1993), representa uma das dimensões do desenvolvimento profissional relacionada à aprendizagem ao longo da carreira e não consiste em uma tarefa simples, pois demanda do professor uma postura específica, na qual ele deve refletir sobre sua prática à luz das questões problematizadas na literatura. Ao assumir essa perspectiva, o processo de ensino passa a ser concebido como uma atividade de investigação e de experimentação, atribuindo legitimidade tanto às teorias quanto às práticas desenvolvidas pelos professores (Zeichner, 1993).

Esse processo, no entanto, fundamenta-se em uma relação dialógica, na qual o professor e seus pares são convidados a engajar-se em seu próprio processo de desenvolvimento profissional de maneira autônoma, assegurando-lhes, desse modo, o status de sujeitos ativos em sua trajetória de aprendizagem.

Ao acentuar essa perspectiva, Dominicé afirma que

> Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm seus segredos formais. A noção

> de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (Dominicé, 1990, p. 149-150).

Considerando o exposto, é possível afirmar que, sob o paradigma das abordagens que preconizam a reflexão crítica sobre a prática nos cursos de formação de professores, ocorre uma valorização do papel ativo dos educadores na construção do conhecimento, enaltecendo suas próprias teorias fundamentadas nas experiências pedagógicas.

Essa abordagem formativa impulsiona uma revisão das concepções e práticas de formação docente, fomentando relações mais democráticas no processo de construção e assimilação do saber. Ademais, os processos formativos embasados nesse enfoque propiciam reflexões mais voltadas aos desafios das escolas e dos professores, estabelecendo novos vínculos com a realidade escolar e a práxis educativa.

Faz-se valoroso nessa discussão do professor como um profissional crítico-reflexivo o posicionamento esposado por Freire (1996, p. 54) segundo o qual a formação é considerada uma prática política e social de luta e resistência, inerente à existência humana. Sob esse enfoque os processos formativos docentes envolvem uma contínua reinvenção do ser, numa tensa relação entre o que é herdado e o que é recebido do contexto social. A formação assim implica um sujeito participante, não um objeto manipulado, e envolve reflexão crítica sobre a prática, combinando ação e pensamento.

Ensinar, como destaca o célebre pedagogo, não é simplesmente transferir conhecimento, mas criar condições para a sua produção, respeitando a autonomia daquele que aprende. Vista sob esse prisma, a formação continuada, considerada a sua relevância para o desenvolvimento profissional docente, precisa ser tomada e efetivada como um modo de intervenção no mundo, um caminho para a liberdade e a autoridade, baseada em decisões conscientes, escuta ativa e diálogo.

Nessa direção, a formação continuada docente deve estar voltada a fomentar uma perspectiva crítico-reflexiva, conferindo aos professores os meios para um pensamento autônomo e facilitando dinâmicas de autoformação participativa. O estar em constante formação implica em um investimento pessoal, em um labor livre e criativo acerca dos percursos e projetos próprios, almejando a construção de uma identidade profundamente arraigada à sua dimensão profissional (Nóvoa, 1997).

No entanto, Nóvoa aponta que a formação de professores

> tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, [...] não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (Nóvoa, 1997, p. 24).

Partindo da evidenciação dessa ausência de articulação entre a formação docente e a realidade das instituições educacionais, Nóvoa (1991) destaca que a formação continuada deve ter como espaço principal a escola, pois é no cotidiano escolar que o professor vivencia um constante processo de aprendizado, desaprendizado, construção de novos conhecimentos, descobertas e adoção de novas práticas em sua atuação. Essa relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da formação é essencial para o contínuo desenvolvimento docente.

Segundo Nóvoa (1997), a abordagem crítico-reflexiva, defendida neste estudo como fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, envolve três eixos interligados e essenciais para a formação docente: a dimensão pessoal do professor e sua experiência; a dimensão profissional e os conhecimentos pertinentes; e a dimensão organizacional, que abarca a escola e os seus projetos.

O eixo da dimensão pessoal do professor e sua experiência enfatiza a importância da pessoa do professor como sujeito ativo no processo de formação. Aqui, o foco é na reflexividade crítica sobre as práticas de formação e na reconstrução da identidade pessoal e profissional. O professor é incentivado a olhar para si mesmo, sua história pessoal e suas vivências como elementos enriquecedores para sua atuação profissional. A identidade do professor é concebida como um sistema de múltiplas identidades que se entrelaçam, e a formação é vista como um processo complexo em que cada indivíduo se apropria de sua trajetória pessoal e profissional.

O segundo eixo, a profissão e os conhecimentos pertinentes, aborda a necessidade de estimular os docentes a se apropriarem dos saberes que possuem desde sua formação inicial, atualizando-os para atender às novas demandas da prática pedagógica. Enfatiza-se a importância de o professor ser um conhecedor de sua área de atuação, dominando os conteúdos específicos da disciplina que leciona, assim como compreendendo os fundamentos teóricos e metodológicos da educação.

Essa dimensão ressalta que a formação docente deve ser contínua e estar em constante diálogo com as transformações e avanços na área educacional.

No terceiro eixo, o organizacional, a formação docente é conectada ao contexto em que os professores atuam, ou seja, à realidade da escola e de sua comunidade educacional. Nessa perspectiva, é importante considerar as especificidades da escola, suas demandas e projetos pedagógicos. A formação docente deve estar alinhada às necessidades e desafios da prática educativa na escola, proporcionando aos professores ferramentas para atuar de forma mais efetiva e significativa em seu ambiente de trabalho. Assim, a formação é vista como uma construção coletiva, em que a escola é entendida como um espaço de aprendizado e de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a formação continuada de professores deve ser concebida como uma prática crítica e reflexiva, fundamentada na integração entre teoria e prática, que promove o crescimento tanto pessoal como profissional do professor, bem como da instituição.

Korthagen *et al*. (2001) defendem a importância da reflexão nos processos de formação de professores, destacando que ela possibilita a análise, discussão, avaliação e modificação das práticas docentes. Além disso, a reflexão promove a compreensão dos contextos sociais e políticos, estimula a reflexão sobre questões éticas e morais na sala de aula e encoraja os professores a assumirem a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional, fomentando a autonomia. Através da reflexão, os professores desenvolvem suas teorias em relação à prática e se conscientizam da importância de participar ativamente nas decisões educacionais.

Korthagen e Wubbels (2001) identificam algumas características importantes de um professor reflexivo. Segundo os autores, os professores reflexivos possuem boas relações com os alunos e sentem-se satisfeitos com sua profissão. Eles também incentivam a reflexão nos estudantes e foram encorajados desde cedo a adotar uma postura reflexiva.

Esses professores desenvolvem um senso de segurança e autoeficácia em relação à sua prática profissional, o que lhes permite falar e escrever facilmente sobre suas experiências. Além disso, os professores reflexivos enfrentam dilemas, analisam e respondem aos desafios que surgem em sua atuação pedagógica. Eles estão

atentos aos contextos culturais e institucionais em que trabalham, engajam-se em processos de mudança e buscam continuamente seu desenvolvimento profissional.

As perspectivas apresentadas, que visam entender o professor como um profissional crítico-reflexivo com foco na escola como espaço prioritário de formação, representam um avanço na formação continuada dos docentes. No âmbito das políticas de formação continuada de professores, observa-se uma tendência na qual emerge um discurso enaltecendo o protagonismo do docente como agente fundamental na busca pela melhoria da qualidade do ensino, embora seja importante reconhecer que o processo efetivo de implementação dessas mudanças na prática ainda esteja evoluindo de forma lenta, em um percurso que apresenta avanços e retrocessos.

Nessa direção, faz-se fundamental que os professores sejam capazes de refletir sobre sua própria profissão, buscando abordagens de formação e trabalho que lhes permitam ser os principais agentes de seu desenvolvimento profissional. Isso significa assumirem um papel ativo em sua formação, reconhecendo-se como sujeitos do processo e integrando de forma inseparável seus projetos profissionais, pessoais e organizacionais.

No entanto, é importante novamente salientar que a motivação e a formação dos professores não são influenciadas apenas por fatores internos individuais, mas também por fatores externos, que incluem a desvalorização profissional, a precarização das condições de trabalho, assim como a estrutura hierárquica e a burocratização às quais estão sujeitos. Nesse sentido, é fundamental enfrentar os desafios externos que interferem na motivação e no desenvolvimento dos educadores, garantindo um ambiente propício para que possam se dedicar ao aprendizado e à reflexão sobre sua prática educativa.

Adicionalmente, é importante enfatizar a necessidade de manter a continuidade das ações formativas, uma vez que a mera implementação de iniciativas pontuais e isoladas se mostra insuficiente para promover uma formação com um impacto efetivo na prática educativa. Ferreira (2003), ao considerar essa questão e contextualizá-la na realidade brasileira, ressalta que a política de formação continuada tem se tornado, na verdade, uma política de descontinuidade, caracterizada pela constante recomeço e pela falta de consideração ao que já foi desenvolvido ao longo da história de cada docente.

A formação continuada, como já posto, deve ser vista como um processo contínuo e permanente, que se estende ao longo da carreira docente, proporcionando oportunidades constantes de aprendizado e crescimento. Somente assim, será possível alcançar uma formação que verdadeiramente contribua para a melhoria da qualidade da educação e para o fortalecimento da profissão docente.

4 EXPANDINDO FRONTEIRAS: A INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Galindo e Inforsato (2016) apontam que as ações de formação continuada frequentemente apresentam resultados limitados sobre as práticas profissionais dos professores, especialmente quando se trata de promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas e nas concepções sobre o ensino e o papel da escola. Essa constatação levanta um questionamento relevante no âmbito da formação. Por que a maioria das iniciativas formativas, após finalizadas, não consegue atingir seus objetivos de efetivamente alterar, transformar e inovar as práticas dos professores a longo prazo?

Na busca por encontrar respostas e tornar mais efetivas as experiências de formação docente, visando transformações positivas na atuação desses profissionais e no sistema educacional, tem sido feito um investimento crescente na internacionalização da formação continuada. Esse movimento envolve a busca de legitimação ao adotar experiências pedagógicas bem-sucedidas desenvolvidas em outros países, o que tem se evidenciado tanto no âmbito da rede pública de ensino quanto no da rede privada.

A internacionalização da formação de professores e das pesquisas nesse campo emergiram a partir de dois contextos interligados: a educação internacional em geral e, especialmente, a internacionalização do ensino superior. A internacionalização do ensino superior desempenhou um papel significativo na disseminação dessa abordagem, visto que as instituições de ensino superior passaram a promover experiências internacionais para estudantes e docentes, incentivando a mobilidade acadêmica e a colaboração internacional.

Embora a internacionalização da educação não seja algo recente, Mok (2007), citado por Ramos (2018), aponta que “as forças da globalização aceleraram o passo da internacionalização da educação, especialmente em se tratando da crescente diversificação, expansão, privatização, marketização e outras tendências do gênero”, o que promoveu a busca por diversas instituições de alternativas para participação nessa “competição global por conhecimento, reconhecimento e uma melhor posição no mercado educacional” (Ramos, 2018, p. 51).

Com isso, a internacionalização tem ganhado protagonismo como uma das principais tendências para o aprimoramento das metodologias e dos processos de

ensino-aprendizagem. Ao longo das últimas décadas, foram observados o surgimento de novos atores e programas envolvidos, novas justificativas e, consequentemente, novos riscos e desafios. Tal demanda evidencia-se, no Brasil, em um cenário marcado por desempenhos escolares precários, constatados nos resultados das avaliações institucionais, a exemplo do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), geralmente aquém dos índices mínimos estabelecidos como adequados para as competências avaliadas, sobretudo no que diz respeito às escolas públicas.

Sob essa lógica, a internacionalização da educação responde a uma necessidade de proporcionar uma formação em mais alto nível para os professores, oferecendo, com isso, subsídio para que eles possam refletir criticamente sobre a sua atuação no espaço escolar, transformando-a para atender aos desafios atuais da educação e às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, privilegia-se a formação continuada enquanto um fenômeno global, vista como um meio para a transformação da qualidade da educação e um dos espaços mais importantes para promover o acesso a novas ideias, métodos e culturas, oferecendo condições ao professor para interferir no processo de inovação e mudança, assim como realizar criações e adaptações de acordo com o seu contexto educativo (Imbernón, 2010).

O termo que denominamos de internacionalização, com a gama de significados que lhe foram sendo atribuídos no contexto após a globalização, tornou-se polissêmico. Neste estudo, no entanto, ela é caracterizada como a celebração de um convênio ou uma parceria com universidades de outros países para promover cursos de formação continuada aos docentes da educação básica com vistas a trazer melhoria para a qualidade da educação.

Tal abordagem dialoga com o conceito de internacionalização cunhado por Wit *et al*., que a definem como um

> processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global da finalidade, nas funções e na oferta da educação pós-secundária a fim de fomentar a qualidade da educação e da pesquisa para todo o corpo discente, docente e funcional, e dar contribuição significativa à sociedade (Wit *et al.*, 2015, p. 2, tradução nossa). [9]

[9] No original: “the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society”.

Jane Knight, cujos estudos são referência quanto ao tema, ao centrar sua análise na internacionalização no ensino superior define a internacionalização como

> um processo de mudança através da integração de uma dimensão internacional, intercultural e global nos objetivos, funções e oferta do ensino superior. O sufixo 'ização' denota processo e difere de um 'ismo', que sugere uma ideologia. Assim, é inevitável que a internacionalização continue a evoluir (Knight, 2013, p. 81, tradução nossa)[10].

Leutwyler, Popov e Wolhuter (2017) lecionam que essas tendências específicas são algumas vezes discutidas sob o termo mais abrangente de globalização da educação. No entanto, fundamentados em Teichler (2007), os referidos autores explicitam que, embora sejam relacionados, há uma distinção entre esses conceitos. O termo internacionalização, nessa perspectiva, se refere ao aumento das atividades transnacionais e transfronteiriças, enquanto globalização diz respeito ao processo de apagar ou dissolver fronteiras.

A globalização da educação refere-se a um processo mais amplo impulsionado pela crescente interconexão entre os sistemas educacionais de diferentes países e regiões em todo o mundo. Esse processo abrange a colaboração em pesquisas e o desenvolvimento de padrões e políticas educacionais globais. A globalização da educação também abrange questões como a internacionalização do currículo, a inclusão de perspectivas globais nos conteúdos de ensino e a preparação dos alunos para atuarem em um mundo cada vez mais interconectado.

Por outro lado, a internacionalização na educação é uma abordagem mais específica que se concentra nas estratégias e práticas das instituições de ensino para promover a diversidade e a interculturalidade em seus ambientes acadêmicos. Ela engloba a implementação de programas de intercâmbio e mobilidade estudantil, a parceria com instituições de outros países para colaboração em projetos acadêmicos e de pesquisa, a oferta de cursos com perspectivas internacionais e o acolhimento de estudantes internacionais.

Segundo a perspectiva de Altbach e Knight (2007, p. 290) a globalização consiste “nas forças econômicas, políticas e sociais que impulsionam o ensino superior do século XXI em direção a um maior envolvimento internacional”, enquanto

[10] No original: “a process of change through integrating an international, intercultural and global dimension in the goals, functions and delivery of higher education. The suffix ‘isation’ denotes process and differs from an ‘ism’, which suggests an ideology. Thus it is inevitable that internationalisation will continue to evolve”.

a internacionalização “inclui as políticas e práticas adotadas por sistemas e instituições acadêmicas – e até mesmo indivíduos – para lidar com o ambiente acadêmico global”. Em outras palavras, “a internacionalização reflete a resposta de uma instituição à globalização que pode ser vista em seus programas e iniciativas acadêmicas” (Altbach; Knight, 2007, p. 291).

Considerando essa distinção entre globalização e internacionalização, o termo internacionalização se mostra mais adequado ao contexto deste estudo, pois abrange as ações e respostas específicas que as instituições tomam para se tornarem mais integradas ao cenário global, refletindo seu comprometimento com a busca de uma perspectiva internacional que possa implicar em qualificação das ações formativas.

Ao abordar a temática da internacionalização da formação de professores, encontramos uma perspectiva esclarecedora nas palavras de Allan Luke (2004, p. 1429), quando ele a define como "ensinar como trabalho cosmopolita e profissão em relação crítica e econômica com fluxos, contextos e consequências da globalização cultural e econômica".

Nessa concepção, a internacionalização da formação de professores vai além da simples inclusão de elementos internacionais no currículo educacional. Ela representa um enfoque mais amplo e abrangente, no qual o ato de ensinar é encarado como um trabalho que transcende fronteiras culturais e geográficas. Os educadores, ao adotarem uma perspectiva cosmopolita, passam a entender seu papel como profissionais que atuam de forma crítica e reflexiva em relação aos fluxos e contextos da globalização cultural e econômica.

Isso significa que os professores, ao se envolverem na internacionalização da formação, não apenas se abrem para a diversidade cultural e a troca de conhecimentos entre diferentes nações, mas também compreendem as implicações econômicas e sociais desse processo. Eles se tornam agentes ativos em uma dinâmica que envolve a interconexão e a interdependência entre os sistemas educacionais em escala global.

A internacionalização da educação, analisada sob esse viés, apresenta-se como um fenômeno complexo e multifacetado impulsionado por diversas motivações e objetivos. Entre as principais motivações para a internacionalização, estão a busca por vantagens comerciais e econômicas, a aquisição de conhecimentos e habilidades interculturais, o aprimoramento do currículo com perspectivas e conteúdos

internacionais, bem como a promoção da diversidade e da colaboração global em pesquisa e desenvolvimento (Altbach; Knight, 2007).

Knight (2004) enfatiza, entre as motivações que impulsionam uma instituição a expandir seus horizontes para além das fronteiras, a busca pela melhoria da qualidade do ensino, a determinação em alcançar padrões internacionais e prestígio, a promoção do alargamento dos horizontes acadêmicos e o contínuo desenvolvimento da própria instituição de ensino. Além disso, existem os motivos mercadológicos, que estão relacionados à reputação, abrangendo a busca por status, notoriedade e uma reputação internacional para a referida instituição.

Ao salientar a importância da internacionalização da formação de professores, Yemini *et al.* (2017, p. 547) enfatizam que ela é fundamental para o desenvolvimento das sociedades como um todo, tendo em vista que a competência internacional se tornou essencial para a saúde cultural, tecnológica, econômica e política das nações, instituições e indivíduos.

Nessa mesma linha de pensamento, Auferbaur *et al*. (2019) ressaltam que as recomendações europeias para a mobilidade estudantil enfatizam explicitamente a internacionalização dos cursos de formação de professores. Isso ocorre porque os futuros educadores enfrentarão cada vez mais diversidade e ambientes multiculturais de educação, e a mobilidade é vista como um meio de prepará-los para lidar com a heterogeneidade das classes escolares e as diferenças culturais dos sistemas educacionais.

As instituições de ensino superior em todo o mundo têm adotado diversas iniciativas específicas como parte do processo de internacionalização. Uma delas é a criação de campi filiais ou extensões em outros países, permitindo que estudantes de licenciaturas tenham acesso a uma experiência educacional internacional sem sair de seus países de origem. Além disso, acordos de colaboração transfronteiriços são estabelecidos entre instituições de diferentes países para promover o intercâmbio acadêmico, a pesquisa conjunta e a cooperação em programas de estudos.

A atração de estudantes internacionais é outra estratégia importante na internacionalização da educação. Ao receber estudantes de diversas origens culturais e nacionais, as instituições de ensino enriquecem sua comunidade acadêmica e oferecem oportunidades de aprendizado intercultural para todos os envolvidos. Isso também contribui para a formação de redes de contatos globais e para a construção de uma rede de ex-alunos internacionalmente diversificada.

No que tange à formação de professores, a internacionalização vai além de ser uma simples consequência da globalização, representando uma abordagem mais ampla e intencional. Ela envolve a incorporação de aspectos internacionais, interculturais e globais nos diversos aspectos da formação docente, como nos objetivos de ensino, nas funções pedagógicas e na construção dos currículos. Isso significa que os programas de formação de professores passam a considerar e integrar experiências e conhecimentos que transcendam as fronteiras nacionais, promovendo uma perspectiva educacional mais ampla e conectada com as diferentes culturas e realidades globais. A internacionalização busca, portanto, preparar os professores para atuar em um mundo interconectado, valorizando a diversidade cultural e estimulando o diálogo entre diferentes contextos educacionais e sociais.

A modalidade do processo de internacionalização sobre a qual se debruça este estudo é a educação transfronteiriça ou transnacional, que se refere ao "movimento de pessoas, conhecimento, programas, instituições, políticas, ideias, currículos, projetos, pesquisa e serviços através das fronteiras nacionais ou regionais" (Knight, 2007)[11].

De acordo com Ziguras (2013), a educação transnacional é caracterizada como um arranjo em que uma instituição educacional sediada em um país oferece cursos ou programas que são ministrados a pessoas localizadas em outro país. Nesse contexto, os serviços educacionais ultrapassam as fronteiras nacionais, permitindo que os participantes dos cursos tenham acesso a oportunidades de aprendizado em âmbito internacional.

Uma abordagem de educação transnacional voltada à formação de professores envolve a promoção de oportunidades de mobilidade e intercâmbio para os educadores. Por meio de programas como intercâmbios, visitas de docentes e projetos de pesquisa colaborativos, os professores têm a chance de se envolver com diferentes sistemas educacionais, práticas culturais e metodologias de ensino. Essa exposição fomenta a compreensão intercultural, enriquece seu repertório pedagógico e incentiva o compartilhamento de melhores práticas.

Nessa direção, a internacionalização oferece aos participantes uma experiência enriquecedora em diferentes culturas, idiomas e estilos de vida,

[11] No original: “Crossborder education refers to the ‘movement of people, knowledge, programmes, providers, policies, ideas, curricula, projects, research and services across national or regional jurisdictional borders”.

constituindo um elemento importante tanto na formação inicial quanto continuada de professores. O intercâmbio, ao permitir que os educadores ampliem suas perspectivas, adquiram novos conhecimentos e fortaleçam suas habilidades profissionais, gera um impacto positivo em suas práticas pedagógicas. Corroborando esse posicionamento, Vatalaro, Szente e Levin (2015) apontam que a inclusão de aspectos internacionais no currículo e a promoção da compreensão intercultural tornam os programas de formação com dimensões transnacionais mais eficazes, preparando melhor os docentes para atuar em salas de aula diversas.

Ademais, a internacionalização impulsiona uma contínua reconstrução da identidade profissional, promovendo reflexões profundas sobre práticas e concepções educativas. Ao vivenciarem diferentes contextos educacionais, os professores expandem seu repertório pedagógico, ao mesmo tempo em que se deparam com novas perspectivas culturais e metodológicas, o que desafia e enriquece suas abordagens tradicionais.

Os programas de internacionalização da formação docente podem ainda desempenhar um papel significativo em promover a competência global entre os educadores, a qual consiste na capacidade de compreender, apreciar e se engajar efetivamente com culturas e perspectivas diversas em um mundo cada vez mais interconectado. Deardorff (2006) aponta que a competência global vai além de simplesmente ter conhecimento sobre outras culturas; envolve possuir habilidades e atitudes necessárias para colaborar, comunicar-se e resolver problemas em contextos culturalmente diversos.

Dessa forma, a internacionalização da formação docente pode expor os educadores a diferentes métodos de ensino, sistemas educacionais e práticas culturais ao redor do mundo, o que amplia sua compreensão sobre a educação e oferece *insights* valiosos sobre como diferentes sociedades enfrentam desafios educacionais (Zhang, 2016).

Esse processo vai além da troca de informações, promovendo a construção de uma perspectiva mais crítica e reflexiva por parte dos educadores. Ao entrar em contato com novas realidades, os professores são incentivados a reavaliar suas próprias práticas, adaptando e integrando ideias que se mostrem relevantes para seus contextos específicos. Dessa forma, o intercâmbio internacional não apenas expande o repertório profissional, mas também incentiva uma postura mais crítica e flexível diante das complexidades do cenário educacional global.

Nesse sentido, a internacionalização da formação docente mostra-se ainda relevante ao proporcionar oportunidades para o intercâmbio de práticas e experiências entre países que, mesmo com realidades sociais distintas, enfrentam desafios educacionais semelhantes. Sob essa perspectiva, embora as condições socioeconômicas possam variar, questões como a desigualdade no acesso à educação, a necessidade de metodologias inclusivas e o combate à evasão escolar, por exemplo, são problemáticas globais que afetam diferentes contextos. Assim, o intercâmbio internacional permite que os educadores ampliem suas perspectivas e aprendam uns com os outros, identificando abordagens e soluções que podem ser adaptadas às suas realidades locais.

Knight (2006) enfatiza que professores com uma mentalidade global são mais abertos a novas ideias, receptivos a diferentes perspectivas e mais preparados para enfrentar mudanças no cenário educacional. Ao adotar essa perspectiva, compreende-se que a interação com educadores de outras culturas estimula uma postura de abertura e de curiosidade entre os educadores e incentiva a reflexão sobre suas próprias práticas, fomentando a busca por novos conhecimentos e a adoção de inovações que aprimorem a atuação docente.

Essa abertura e receptividade a novas ideias, promovida pela interação com educadores de diferentes culturas, ocorre devido à exposição a contextos que desafiam suposições pré-estabelecidas e rotinas enraizadas. Ao confrontarem práticas e soluções muitas vezes diversas, os professores são levados a questionar a eficácia de seus próprios métodos e a reconhecer as limitações de uma visão única sobre o ensino.

Somado a isso, a internacionalização da formação continuada docente pode propiciar oportunidades de colaboração e parceria com instituições e especialistas internacionais, as quais podem levar ao desenvolvimento de projetos conjuntos, pesquisa colaborativa e intercâmbio de boas práticas, enriquecendo o panorama educacional e instigando a busca pela inovação.

Incorporar perspectivas globais na formação docente também pode aprimorar a qualidade da educação oferecida aos alunos. Educadores que possuem competência global possuem "a capacidade de considerar diversos métodos de ensino e refletir sobre como esses métodos se aplicam às suas carreiras" (Vatalaro; Szente; Levin, 2015, p. 44).

Desse modo, eles mostram-se mais preparados para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e culturalmente responsivos, podendo adaptar suas abordagens de ensino para atender às diversas necessidades e origens de seus alunos, resultando em experiências de aprendizado mais significativas e eficazes (Deardorff, 2006).

A ampliação do conhecimento sobre questões globais e a compreensão de diferentes perspectivas culturais, possibilitada pela mobilidade internacional, pode enriquecer a formação dos educadores, tornando-os mais aptos a discutir temas como diversidade, inclusão, cidadania global e sustentabilidade em sala de aula. Sob esse enfoque, Wit e Van Den Berg (2010) ponderam que, ao assumir essa perspectiva, a internacionalização da formação continuada docente pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais justa e equitativa, capaz de promover a diversidade cultural e combater a exclusão e a discriminação.

Analisada a partir desse prisma, a internacionalização da formação docente torna-se relevante para capacitar os educadores com as habilidades e conhecimentos necessários para prosperar em um mundo interconectado e diverso. Isso não apenas beneficia os professores, expandindo seus horizontes, mas também aprimora a experiência educacional dos alunos, promovendo a compreensão intercultural e a inclusividade na sala de aula.

Ao considerar esse contexto, é preciso ressaltar que, com o avanço da globalização, as fronteiras entre os sistemas educacionais estão se tornando menos rígidas, e a formação docente é cada vez mais influenciada por práticas e conhecimentos provenientes de diferentes países. Nessa perspectiva, a internacionalização da formação continuada permite que educadores compartilhem experiências bem-sucedidas de outros contextos, enriquecendo a sua própria prática pedagógica.

Knight (2020, p. 12), ao enfatizar a relevância desse processo, aponta que a internacionalização tem um papel-chave no enfrentamento de problemas como a necessidade de novas políticas de acreditação e garantia de qualidade", "a tendência à comercialização que ameaça a oferta de educação como bem público" e o "movimento rumo ao aprendizado baseado em competências", sendo, ao mesmo tempo, um agente e um reator a essas mudanças.

Sob essa perspectiva, a internacionalização consiste em uma "das principais forças que estão impactando e moldando a educação superior à medida que ela muda

para enfrentar os desafios do século XXI" (Knight, 2020, p. 11). No entanto, essas mudanças, como enfatiza a autora (2020, p. 13), oferecem tanto o potencial para novas oportunidades e benefícios como para riscos e consequências imprevistas, já que esses processos podem ser utilizados para finalidades políticas e econômicas que podem ameaçar os benefícios educacionais pretendidos.

Nesse sentido, um risco a ser destacado é a mercantilização e a comercialização dos programas de formação continuada, em que a ênfase na busca por lucros pode comprometer a qualidade e o propósito genuíno da formação de professores. A transformação da educação em um mercado pode levar a uma abordagem reducionista, que prioriza a eficiência e a competição em detrimento do desenvolvimento profissional dos educadores (Knight, 2006).

Além disso, a aculturação também surge como um risco que deve ser considerado. A pressão por uma internacionalização homogênea pode levar à perda de identidade cultural e ao enfraquecimento das práticas pedagógicas enraizadas nas tradições locais e contextos específicos. Nessa direção, a adoção acrítica de modelos estrangeiros, na busca por uma padronização global, pode resultar em uma uniformização das abordagens educacionais, ignorando a riqueza e a diversidade das culturas e realidades locais, assim como as necessidades e contextos específicos de cada região e povo (Altbach; Knight, 2007).

Ainda quanto aos riscos e consequências, Ramos (2018) chama a atenção para o reforço que essa lógica da internacionalização vem assumindo quanto ao imaginário de que os países do Norte são os únicos em condições de prover soluções para todo o resto do mundo, dando lugar a uma relação de paternalismo, despolitização e subalternização. Esse panorama, muitas vezes, leva ao desprestígio e até mesmo desconhecimento por parte daqueles que controlam e definem as políticas públicas educacionais, sobretudo as voltadas à formação docente, das experiências exitosas desenvolvidas em âmbito local em favorecimento de ações por vezes similares que são difundidas nos países tomados por referência.

O que se evidencia é que a expectativa quanto à internacionalização no campo educacional é de que esse processo contribuirá, por meio dos intercâmbios de conhecimento, de ideias, de valores e de cultura, para a qualidade do ensino, permitindo a superação de desafios que não foram solucionados a nível nacional, o que faz com que a colaboração internacional e interdisciplinar seja posta como chave

para se buscar soluções gerais globais, sendo este o motivo principal da internacionalização dos processos de formação (Ramos, 2018, p. 52).

No entanto, embora a interação com educadores de diferentes culturas possa, em tese, estimular a abertura e a curiosidade entre os professores, incentivando a reflexão sobre suas práticas, há uma tendência de se supervalorizar os efeitos dessa troca intercultural. Embora Knight (2006) defenda que uma mentalidade global facilita a receptividade a novas ideias e perspectivas, é importante reconhecer que essa abordagem, por si só, não garante mudanças profundas nas práticas educativas. Muitas vezes, a simples exposição a novas culturas e contextos pode resultar em uma superficialidade na adoção de métodos e ideias, sem uma análise crítica e contextualizada de suas reais implicações e aplicabilidade no cotidiano escolar.

Somado a isso, a tendência à adaptação dos métodos e experiências educativas entre países distintos pode ser vista criticamente, pois a absorção de novas ideias não é isenta de obstáculos. Muitas vezes, o choque entre diferentes realidades culturais e educacionais pode gerar resistência, e nem todas as inovações são facilmente aplicáveis a contextos distintos.

É também importante observar que a expectativa de que a internacionalização impulsione automaticamente o desenvolvimento profissional contínuo também pode ser ilusória. Isso porque o processo de adaptação às novas demandas educacionais não depende apenas de uma abertura para o global, mas de uma infraestrutura de apoio e de políticas públicas que promovam a reflexão crítica e a valorização das práticas locais. Assim, se a internacionalização não for acompanhada de um compromisso genuíno com a formação crítica e contextualizada, corre-se o risco de transformar essa mentalidade global em mais um modismo pedagógico, com pouca profundidade e efetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Para que a internacionalização seja realmente efetiva em seu propósito, é essencial que promova uma transformação significativa no processo de formação docente. Segundo Imbernón (2010, p. 15), essa formação deve transcender uma mera atualização científica, pedagógica e didática, criando espaços de participação, reflexão e aprendizagem que preparem os educadores para conviver com as mudanças e incertezas inerentes aos processos de modificação.

Essa transformação agrega diversos contributos para o desenvolvimento docente e das práticas pedagógicas. Contudo, conforme afirma Nóvoa (2019), a verdadeira metamorfose da escola não ocorre durante a imersão formativa, mas

quando os professores se reúnem coletivamente para refletir sobre seu trabalho a partir das novas experiências e conhecimentos adquiridos, construindo práticas pedagógicas inovadoras para enfrentar os desafios do modelo escolar. É, portanto, no lugar da escola que a prática formativa “se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 2019, p. 11).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a internacionalização da formação docente não se trata apenas de adotar modelos estrangeiros sem contextualização. É um processo complexo que requer um equilíbrio cuidadoso entre a incorporação de práticas externas e a valorização das particularidades e necessidades locais.

Ademais, é fundamental que as atividades de formação continuada sejam contextualizadas e aplicáveis ao contexto em que os educadores atuam, para que o aprendizado seja significativo e relevante. Desse modo, a formação continuada docente internacionalizada deve contemplar uma reflexão crítica sobre as diferenças culturais e sobre as necessidades de adaptação das práticas e metodologias para contemplar as singularidades do seu contexto de atuação.

Portanto, ao promover a internacionalização da formação continuada de professores, é fundamental que as iniciativas de formação docente mantenham um diálogo entre as dimensões internacionais e os contextos locais, valorizando a diversidade cultural e as necessidades específicas de cada comunidade educacional. Somente assim a internacionalização pode oferecer uma abordagem enriquecedora para o desenvolvimento profissional dos educadores e, consequentemente, para a melhoria da qualidade da educação como um todo.

É exatamente nesse cenário da internacionalização da formação docente continuada que se insere o Programa Gira Mundo, objeto de estudo desta pesquisa e do qual passaremos a tratar no capítulo a seguir. O referido programa caracteriza-se como um modelo de educação transnacional, uma vez que facilita a troca de experiências e conhecimentos, promove a mobilidade docente e enriquece a formação ao expor os educadores a metodologias de ensino inovadoras e a contextos educacionais diversos. Essa abordagem, com base no referencial apresentado neste capítulo, não apenas aprimora a formação contínua dos professores, mas também contribui para o desenvolvimento de competências globais, preparando-os para enfrentar os desafios da educação em um mundo cada vez mais interconectado.

O PGM exemplifica esse conceito ao permitir que professores participem de programas de formação em outros países, onde têm a oportunidade de trocar saberes e experiências. Esse intercâmbio fortalece a formação docente, possibilitando que os educadores retornem com novas perspectivas e abordagens que podem ser aplicadas em suas realidades locais.

5 UM INTERCÂMBIO E NOVAS BAGAGENS: O PROGRAMA GIRA MUNDO ENQUANTO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

O Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Paraíba (Paraíba, 2018), vigente durante o recorte temporal definido em nosso objeto de pesquisa, estabelece diretrizes para a formação continuada dos docentes, define diretrizes para a formação continuada dos docentes, com o objetivo de aprimorar suas competências e, assim, elevar a qualidade do ensino na rede estadual.

Essa política de formação é comumente implementada em colaboração com instituições de ensino superior, como a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), que oferecem cursos em diversas modalidades – de extensão e aperfeiçoamento até especialização, tanto presenciais quanto a distância. Cada curso visa atender a necessidades específicas, como inclusão digital, educação étnico-racial e gestão educacional (Paraíba, 2018).

Singularizando-se dentro dessa política estadual de formação docente, o Programa Gira Mundo (PGM), instituído pela Lei nº 10.613/2015 e modificado pela Lei nº 11.655/2020, consiste em uma política pública do Governo do Estado da Paraíba voltada à formação continuada de professores por meio de intercâmbio. Esta iniciativa, desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), faz parte das ações de investimento em internacionalização do estado.

Por meio de bolsas de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior, o Gira Mundo oferece aos docentes a chance de aprender novas metodologias de ensino, modelos de gestão escolar e práticas pedagógicas inovadoras em instituições de renome no exterior. Essas experiências enriquecem a prática profissional dos professores, que, ao retornarem ao Brasil, podem adaptar e aplicar os conhecimentos adquiridos em suas salas de aula.

O PGM evidencia-se como uma formação continuada alinhada à perspectiva crítico-reflexiva, na medida em que oferece aos professores ferramentas para uma análise aprofundada e contextualizada de sua prática, possibilitando que compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, além de

refletirem sobre sua identidade profissional (Pimenta, 2005, p. 24). Nesse âmbito, o PGM se distingue por proporcionar experiências internacionais que ampliam as competências e práticas pedagógicas dos docentes por meio da articulação entre teoria, reflexão e prática.

Mais do que uma formação pontual, o PGM é concebido para incentivar os professores formandos a atuarem como multiplicadores do conhecimento em seus contextos profissionais. Essa abordagem busca promover um aprendizado contínuo e autônomo, capacitando os educadores a exercerem o papel de agentes de transformação no ambiente escolar.

Além disso, o Programa Gira Mundo tem como objetivo estratégico não apenas a qualificação dos professores da Rede Estadual, mas também a promoção da cooperação internacional, o fortalecimento de redes globais de ensino, pesquisa e inovação, e o fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico. Tais ações visam modernizar o sistema educacional da Paraíba, estabelecendo parcerias com instituições de ensino superior internacionais reconhecidas por sua excelência em diversas áreas do conhecimento (Paraíba, 2019a).

O PGM ocorreu no período de 2016 a 2020, e teve a oferta de vagas suspensa no ano de 2020 e 2021, sendo substituída pela promoção de cursos a distância, inclusive em nível de pós-graduação *lato sensu* em parceria com a Mondragon Unibertsitatea, devido ao período de isolamento decorrente da pandemia. Nesse período de atuação, o programa promoveu a formação internacional de 270 professores em 16 grupos diferentes (Paraíba, 2019a).

A primeira turma do Programa Gira Mundo teve como destino a Finlândia e foi composta por 20 professores selecionados de diferentes regiões do estado da Paraíba, abrangendo a Zona da Mata, o Agreste e o Sertão. A seleção se deu mediante edital público que previa como critérios classificatórios e eliminatórios a submissão de um projeto de intervenção e uma prova de proficiência em inglês. Os educadores selecionados foram preparados para a capacitação por uma equipe de professores especialistas da Paraíba que já possuíam experiência no sistema educacional finlandês.

A participação dos docentes na formação ocorreu durante o segundo semestre de 2016, quando tiveram a oportunidade de vivenciar uma experiência internacional de dois meses na HAMK - Universidade de Ciências Aplicadas da Finlândia. Durante esse período, os professores visitaram escolas e empresas, interagiram com outros

profissionais da educação e receberam treinamento específico para aprimorar suas práticas pedagógicas.

Uma das principais diretrizes do programa foi incentivar os participantes a desenvolver projetos inovadores, aplicáveis em suas regiões de atuação ao retornarem à Paraíba. A partir dessa experiência, surgiram projetos de relevância para a educação no estado. Dentre eles, destaca-se a produção de filmes de curta-metragem em parceria com os estudantes, explorando novas formas de expressão e comunicação[12]. Além disso, foram implementadas metodologias ativas no ensino da língua inglesa, buscando tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente[13].

O empreendedorismo também foi um tema abordado no programa, com ações realizadas nas escolas para estimular o espírito empreendedor entre os estudantes. O uso de ambientes virtuais de aprendizado e plataformas de ensino digital e a distância também foi explorado como uma forma de enriquecer as práticas educacionais.

Outros projetos abordaram questões importantes como a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), o uso de ferramentas digitais para promover a conscientização sobre saúde e meio ambiente, bem como o aproveitamento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo educativo. Tais projetos constituem um legado valioso do Programa Gira Mundo Finlândia, demonstrando como a internacionalização da formação continuada pode ser um importante catalisador para a inovação e o aprimoramento da educação.

Com o orçamento inicial do programa de, aproximadamente, R$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) em 2016, destinado a diversas etapas do programa, incluindo a vivência na Finlândia, o acompanhamento dos projetos de desenvolvimento e o Seminário Final de Certificação (D'Andrea; Ouverney-King; Medeiros, 2018), o Programa Gira Mundo Finlândia ganhou visibilidade como um instrumento relevante de mudança na busca por uma educação mais qualificada e alinhada com as demandas do século XXI no Estado da Paraíba.

Além de proporcionar uma ação formativa aos docentes, o Gira Mundo Finlândia teve impactos significativos por meio dos projetos de desenvolvimento

[12] Informação veiculada pelo Professor Ministrante Diego Pessoa Irineu de Franca, autor do projeto "Experiências metodológicas na EJA: o cinema como meio de reflexão sobre as desigualdades sociais e da consciência social dos sujeitos", apresentado no I Seminário Internacional Gira Mundo - Mondragon Unibertsitatea, evento on-line realizado nos dias 10 e 11 de dezembro de 2020.
[13] Informação veiculada no Seminário de Inovação da Aprendizagem Brasil-Finlândia – 2019.

elaborados pelos participantes, os quais trouxeram melhorias concretas para o contexto educacional, fomentando práticas inovadoras e promovendo avanços na qualidade do ensino.

D’Andrea, Ouverney-King e Medeiros (2018) afirmam que a consolidação do programa e sua integração às políticas estaduais de educação foram fundamentais para o surgimento da Rede de Formação e Colaboração Gira Paraíba. Essa rede, criada pelo Decreto Estadual nº 38.074 em 07 de fevereiro de 2018, teve como base o desenvolvimento do protagonismo estudantil, a valorização docente e a expansão das Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas. Com a mudança de gestão, a rede foi substituída por outros programas.

O Programa foi gradativamente ampliado quanto ao orçamento envolvido, à quantidade de vagas ofertadas e às parcerias com universidades ao longo dos anos de sua realização. A princípio, contemplava apenas vagas para a Häme University of Applied Sciences, na Finlândia, sendo, posteriormente, expandido para a Tampere University of applied Sciences, no mesmo país, onde os temas centrais desenvolvidos versavam sobre Empreendedorismo, Aprendizado baseado em Projetos e Problemas (PBL) e Ferramentas Digitais na Educação.

Em 2018, foi implementada a oferta de vagas para Kibbutz Lotan e Ketura, em Israel, com temas voltados ao desenvolvimento do semiárido. Nesse país, o foco formativo pautava-se em engenharia e agricultura sustentável, design de sistemas, vida cooperativa, energias renováveis e tecnologias alternativas.

Em 2019, foram ofertadas também vagas para a Mondragon Unibertsitatea, no País Basco (Espanha), onde a formação possuía como tema central o modelo educativo cooperativo, a educação integral e inclusiva e os contextos cooperativos de formação. A formação ofertada nesse país assumiu o formato de pós-graduação *lato sensu* em educação cooperativa e teve como foco a transformação a partir da análise de cada professor sobre as suas práticas. Nessa perspectiva, a formação visava criar um marco de referência, construído cooperativamente, para subsidiar a construção de um diagnóstico por cada um acerca da sua realidade e identificar, a partir desse marco, possíveis melhorias.

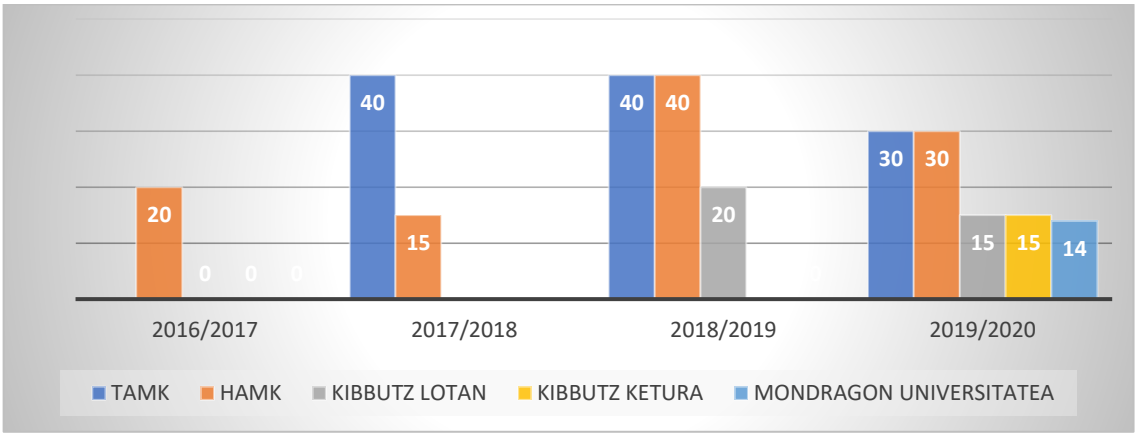
No ano de 2023 e 2024, sob a nova gestão do governo estadual da Paraíba, a política de internacionalização da formação continuada docente seguiu em vigor, porém, com algumas mudanças. Agora, o programa adotado é o "Conexão Mundo" em parceria exclusiva com a instituição educacional Mondragon Unibertsitatea. As

formações assumiram as seguintes modalidades: Formação Profissional Técnica, Formação Pedagógica em Meio Ambiente, Sustentabilidade e Energias, bem como Formação em Inovação Educativa em Contextos Cooperativos[14].

Em sua estrutura atual, a formação continuada internacional passou a ser ofertada na modalidade de Ensino Híbrido. Desse modo, foi planejada para ser realizada inicialmente na modalidade de ensino a distância, permitindo que os educadores participantes acessem conteúdos e interajam com os professores e especialistas da Mondragon Unibertsitatea por meio de plataformas virtuais. O curso tem sequência com um período de imersão de quatro semanas na realidade do País Basco, possibilitando que os docentes tenham uma experiência presencial, vivenciando a cultura e as práticas educacionais da região.

O Gráfico 1 ilustra a divisão das vagas entre as universidades parceiras mencionadas ao longo do desenvolvimento do PGM.

Gráfico 1: Distribuição das vagas do Programa Gira Mundo de 2016 a 2020.



Fonte: Site da FAPESQ (2021)[15].

Nesse processo de educação transnacional, o professor realiza uma viagem pedagógica, ficando por um período em imersão cultural. Ao retornar ao seu país de origem, deve aplicar os conhecimentos apreendidos em seu contexto educacional. Assim, a formação oferecida por meio do programa Gira Mundo é composta por dois momentos: um período de imersão realizada na universidade parceira, com a

[14] Informações constantes no Edital nº 24/2024 – SEE/FAPESQ/PB. Disponível em: https://fapesq.rpp.br/editais/em-andamento/edital-no-24-2024-seect_fapesq_pb-selecao-de-professores-cursistas-da-formacao-continuada-internacional-do-projeto-conexao-mundo-2024-2025-retificado-em-14-08-2024.pdf.

[15] Disponível em: http://fapesq.rpp.br/editais

realização de aulas, visitas técnicas e outras atividades interdisciplinares; e um período correspondente à aplicação do Projeto de Desenvolvimento na escola na qual o professor estiver exercendo suas funções, com o acompanhamento e orientação a distância do tutor, o qual realiza reuniões remotas periódicas com os professores em formação e tem como função ajudar nas dificuldades na execução do projeto, auxiliando na adaptação e reformulação, caso necessário. O tutor também tem o papel de garantir que os objetivos estabelecidos no intercâmbio sejam adequadamente transferidos para a prática pedagógica, proporcionando suporte contínuo ao professor, promovendo reflexões sobre os resultados obtidos e ajustando o projeto às realidades e necessidades específicas da escola.

O Projeto de Desenvolvimento é elaborado pelo professor antes da formação, como um requisito para participar do processo de seleção do programa; no entanto, após o período de imersão, é comum ocorrerem alterações com vistas ao seu aperfeiçoamento com base nos conhecimentos adquiridos no país da formação, o que leva o professor participante a colocar em prática, na sua atuação docente, o aprendizado teórico que construiu durante o período de imersão acerca das práticas educacionais bem sucedidas vivenciadas no exterior, precisando, para isso, adaptar esse conhecimento para a realidade escolar local.

Quanto a esse ponto, deve-se atentar para a diferença entre aprender com as experiências educacionais, as metodologias e os conhecimentos desenvolvidos em outro país e o ato de simplesmente reproduzi-los acriticamente. Mok (2007), citado por Ramos (2018), adverte que “se nós copiamos as práticas políticas sem fazermos as adequações necessárias e uma contextualização cuidadosa, poderemos cair facilmente nas tramas da recolonização” (p. 439).

Ao discutir essa questão, o autor enfatiza a importância de se aprender com os sistemas educacionais de outros países, desde que a essência da internacionalização do ensino, que consiste na “promoção de entendimentos entre culturas e o aprofundamento da cooperação internacional” (Mok, 2007, p. 449 *apud* Ramos, 2018) seja garantida por meios próprios de adaptação e recontextualização, o que só é alcançado mediante a atuação crítica e reflexiva do professor e, ainda mais efetivamente, em conjunto com os agentes que integram a comunidade escolar, de modo a transpor a experiência individual para a realidade coletiva.

Desde a primeira formação, como já apontado, o PGM passou a ter uma forte influência no desenvolvimento educacional da rede estadual, com projetos desenvolvidos pelos professores que participaram da formação que,

> através de suas ações de sucesso, tornaram-se políticas públicas da educação Estadual, como a Rede de Formação e Colaboração Gira Paraíba, que oferece cursos de formação na modalidade da Educação a Distância (EaD), o Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA), a disciplina Colabore e Inove, o Ouse Criar e diversos outros projetos com grande impacto na rede Estadual de ensino (Paraíba, 2020).

O diferencial da formação promovida por meio do PGM não são necessariamente as metodologias ou tecnologias implementadas e discutidas nas aulas teóricas, uma vez que tais teorias, em maior ou menor grau, são discutidas desde a formação inicial ou práticas de formação continuada, como as metodologias ativas, por exemplo. A especificidade desse intercâmbio está em permitir ao professor cursista participar da imersão em um sistema educativo em que esses elementos são mobilizados de forma coletiva e estruturalmente organizada, em que essas teorias saem do papel e ganham um espaço de efetividade. Nesse contexto, o professor não apenas discute as teorias em sala de aula, mas também as observa sendo aplicadas em situações concretas, o que reforça a eficácia dessas abordagens e inspira a incorporação dessas práticas no seu cotidiano profissional.

Isso é constatado por Silva (2018, p. 97), participante de um dos grupos de formação do PGM ao explicar que o programa Gira Mundo se destaca por uma abordagem diferenciada em comparação às formações continuadas tradicionais. Segundo a autora, nessas formações, “[...] passamos a maior parte do tempo estudando autores, teorias e conceitos, sem uma conexão clara com a prática, e não conseguimos visualizar como esses conteúdos podem ser aplicados de maneira efetiva no ensino e aprendizado dos nossos alunos”. O relato de Silva sublinha uma crítica comum às formações convencionais: a dificuldade de transpor o conhecimento teórico para a realidade da sala de aula, muitas vezes devido à falta de contextualização prática que demonstre a aplicabilidade dos conceitos aprendidos.

Além disso, o professor cursista, ao estar imerso nessa realidade educativa nos países em que ocorre a formação, “se deixa ‘afetar’ pela construção cultural educativa daquela realidade educacional” (Oliveira, 2021, p. 8), internalizando muitos dos conceitos basilares e princípios das relações que vivencia. Passa igualmente a

compreender que os problemas enfrentados pelo docente não são exclusivos da realidade brasileira, ao contrário, parecem ganhar corpo em diversos cenários geográficos, o que traz a visibilidade de como alguns deles foram superados e como outros ainda permanecem como processo por busca de soluções.

Nesse sentido, o PGM oferece aos professores a oportunidade de vivenciar um ambiente educativo onde o conhecimento teórico é efetivamente integrado à prática pedagógica. A experiência de imersão em um sistema onde essas teorias são aplicadas de maneira sistemática permite que os professores cursistas desenvolvam uma compreensão mais profunda de como adaptar essas ideias ao seu contexto, promovendo uma contribuição significativa em suas práticas de ensino. Essa abordagem prática não só enriquece a formação docente, mas também amplia a visão do professor sobre como teorias e métodos podem ser eficazmente utilizados para enfrentar os desafios educacionais diários, preenchendo uma lacuna que, muitas vezes, permanece no plano teórico nas formações continuadas tradicionais.

Outro fator relevante emerge da própria característica da imersão. É concedido aos professores um tempo exclusivo para desenvolver sua reflexão sem a constante sobrecarga inerente à função docente. Lembramos que, ao longo de suas vidas, os professores são marcados pelos efeitos da proletarização, o que inclui a inexistência de um tempo adequado para a reflexão e a submissão a condições precárias de trabalho que lhes restringem as possibilidades de atuação.

A experiência de imersão permite, inclusive, a troca de experiências e conhecimento entre os próprios pares, uma vez que os professores participantes dessas formações provêm de diversas regiões do estado e enfrentam desafios distintos, tendo vivências pedagógicas exitosas a compartilhar e tendo encontrado muitas vezes soluções para questões que outro professor ainda vivencia em seu cotidiano profissional.

Sobre a relevância dessa troca inter pares, Ramalho *et al.* (2004, p. 68) afirma que

> o desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas educativas.

Esses grandes ou pequenos pontos ganham uma singular significatividade na experiência dos professores que participam dessas formações, seja por oferecer horizontes distintos aos que já esgotaram suas esperanças frente às dificuldades inerentes ao fazer docente, ampliados por um contexto de proletarização da profissão, seja por ampliar-lhes os conhecimentos, percepções e embasamento teórico-prático pedagógico. Quanto a esse último aspecto, Ryymin, Kunnari e D'Andrea (2017) destacam a importância da integração entre conhecimento teórico e prático em programas de formação, seja em âmbito local, regional, nacional ou internacional. Os autores argumentam que essa abordagem valoriza a articulação de saberes individuais, colaborativos e socioculturais, expandindo o potencial de aprendizado e a aplicação efetiva dos conhecimentos adquiridos.

Desse modo, o Programa Gira Mundo tem se mostrado uma iniciativa de grande relevância para a formação continuada dos docentes da rede pública estadual da Paraíba, evidenciada tanto pelas políticas públicas que resultaram dos projetos dos participantes quanto pelas contribuições que esses docentes trazem para o cotidiano escolar.

Nesse ponto, afirmamos com Franco (2018, p. 63) que a construção de saberes só é possível quando compreendida como um processo que é fruto de subjetivação do sujeito que lhe permite uma reconstrução cognitiva. Nesse sentido, as experiências formativas proporcionadas pelo PGM não trazem instruções prontas a serem aplicadas, até mesmo porque, considerando as disparidades culturais e socioeconômicas das realidades entre o país de formação e o de atuação dos professores, a mera reprodução dessas experiências estaria fadada ao fracasso.

Mais que isso, a imersão inclui momentos de reflexão coletiva com orientação dos tutores em que os cursistas são provocados a pensar como podem adaptar as experiências que vivenciam para trazer melhorias a sua realidade educacional, planejando suas ações, ponderando sobre os fatores favoráveis e desfavoráveis e como, a partir das teorias e práticas experienciadas, podem atuar de modo a alcançar uma aprendizagem efetiva de seus alunos, sendo este sempre o objetivo central de todo o processo. Rememorando a distinção traçada por Franco (2008), pode-se dizer, assim, que a imersão nesse processo formativo instiga os professores a transformarem suas práticas docentes em práticas pedagógicas[16].

[16] Franco (2008), ao falar da prática docente, esclarece que esta somente se torna uma prática pedagógica quando está imbricada a um compromisso do professor com a sua responsabilidade social,

Quando concluem o período de imersão, os professores, como já apontado, continuam recebendo a tutoria a distância dos professores das universidades parceiras, que acompanham a concretização do projeto de desenvolvimento, sugerindo aprimoramentos ou ajudando a encontrar soluções diante das dificuldades de implementação.

Ao término do período de aplicação, os professores elaboram um relatório detalhado sobre a execução do projeto, que é entregue à Secretaria de Educação e aos professores tutores. Esse documento torna-se uma importante ferramenta de avaliação para a equipe coordenadora, que utiliza as informações nele contidas para orientar ajustes e aprimoramentos nas edições subsequentes do programa.

Posteriormente, os participantes são convidados a apresentar os resultados em um Seminário Final, em que se fazem presentes os tutores e os professores de todos os setores, em especial os da rede estadual, de modo que a apresentação instrumentaliza uma oportunidade de disseminação das práticas desenvolvidas e promove maior engajamento com a rede e com outros atores da educação.

Desse modo, como aponta Oliveira (2021), a mudança advinda desse processo de formação começa pelos professores participantes, mas tem seus rizomas propagados nos alunos, o que pode ser visualizado, por exemplo, com a melhoria nos resultados de aprendizagem obtidos nas escolas estaduais Capitulina Sátyro, que teve aumento no IDEB de 3,5 para 4,6[17] no primeiro ano de aplicação do projeto; e Capistrano de Abreu, que teve aumento no IDEB de 5,4 para 6,0[18] no primeiro ano de aplicação do projeto, ambas em João Pessoa, que funcionam desde 2019 como projeto piloto do Programa de Educação Integral promovido pelo Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA), programa originado de um projeto de participantes do Gira Mundo.

A metodologia de ensino do CRIA é

> inspirada no método de ensino das escolas da Finlândia. As aulas são diferenciadas, de forma interdisciplinar, por meio do uso de ferramentas com metodologias ativas, Ensino Prático Inovado Integrado a Projetos (EPIIP), Designer em Tecnologia, além disso, o intuito é tornar a escola bilíngue no

com a aprendizagem e com a formação do aluno, buscando desenvolver neste um aprendizado relevante, mantendo, na busca dessa finalidade, uma vigilância crítica efetivada por meio do acompanhamento da evolução no aprendizado de seus alunos e do planejamento, em um permanente processo de avaliação, construção, desconstrução e busca de novas possibilidades.

[17] Informação disponível em: https://qedu.org.br/escola/25094084-cria-capitulina-satyro/ideb.

[18] Informação disponível em: https://qedu.org.br/escola/25093754-cria-capistrano-de-abreu/ideb.

> terceiro ano de atuação do Programa na escola com aulas de Inglês (Paraíba, 2019b).

Ao apontar as mudanças advindas da implantação do Programa, uma das gestoras, Regina Liosa, destacou a nova cultura que passou a ser adotada de refletir coletivamente sobre as práticas e sobre as necessidades dos alunos (Paraíba, 2019b). Os professores dessas escolas se reúnem com a equipe que desenvolveu e gerencia o programa duas vezes por semana. Referindo-se a esses momentos, a gestora enfatizou que, para ela, “ter um espaço, um tempo de planejar as aulas e conversar sobre os alunos é muito importante. Com essa preparação, conseguimos ver a diferença no aluno. O foco é o aluno, a partir do conhecimento dele trabalhamos os conteúdos” (Paraíba, 2019b).

Embora o planejamento seja uma atividade inerente ao cotidiano escolar, a sobrecarga de demandas enfrentada pelos professores frequentemente impede sua execução eficaz, resultando em uma automatização do trabalho docente. No entanto, ao participarem da formação internacional, os docentes assumem o compromisso de desenvolver e implementar projetos inovadores, já que a criação de tais projetos, baseados em metodologias diferenciadas, é uma exigência da formação. Esses projetos são voltados para atender às necessidades específicas das escolas, especialmente aquelas com baixos índices de desempenho discente. Esse processo direciona os professores a uma prática pedagógica mais estruturada e intencional.

No CRIA, a equipe formada por professores que participaram da formação internacional colaborou com os professores que atuavam naquelas escolas e com a gestão para aplicar os conhecimentos adquiridos, com o objetivo comum de melhorar os índices de aprendizagem dos alunos. A partir do projeto desenvolvido, foi planejado o caminho mais eficaz para atingir esse propósito.

A prática de planejamento, aliada a momentos de discussão e reflexão coletiva entre gestores e professores, facilita a adaptação das estratégias de ensino de forma mais eficiente. Dessa maneira, o planejamento, enriquecido pelos conhecimentos adquiridos na formação internacional, torna-se não apenas um elemento essencial, mas o motor de transformação pedagógica, gerando impacto direto na melhoria do desempenho dos alunos e na superação de desafios educacionais.

5.1 A ESTRUTURA DA FORMAÇÃO NO PROGRAMA GIRA MUNDO

Para embasar a análise da estrutura da formação continuada em questão, descrita na seção anterior, e avaliar seu potencial para promover um desenvolvimento profissional efetivo e, consequente, profissionalização docente, fundamentamo-nos na pesquisa de Darling-Hammond *et al*. (2017).

Ao longo das últimas três décadas, esses autores revisaram extensivamente a literatura para estabelecer quais elementos caracterizam o que eles chamaram de desenvolvimento profissional eficaz, que consiste em um processo de aprendizado estruturado que gera mudanças nas práticas docentes e resulta em melhorias significativas na aprendizagem dos alunos.

Por meio da análise de diversos estudos que evidenciam a relação positiva entre o desenvolvimento profissional dos professores, suas práticas pedagógicas e os resultados dos estudantes, os autores identificaram características essenciais desse processo. Com base em seus estudos, concluíram que um desenvolvimento profissional eficaz deve contemplar, majoritariamente, os seguintes elementos:

- **Foco no conteúdo**: Um desenvolvimento eficaz centra-se em estratégias pedagógicas vinculadas a conteúdos curriculares específicos, permitindo que os professores aprofundem o conhecimento dentro dos contextos de suas salas de aula. Esse elemento inclui um enfoque direcionado ao desenvolvimento curricular e às pedagogias específicas da disciplina, abrangendo áreas como matemática, ciências e alfabetização.
- **Incorporação de aprendizagem ativa**: A aprendizagem ativa envolve os professores diretamente na criação e experimentação de estratégias pedagógicas, proporcionando-lhes a vivência dos métodos de ensino que buscam implementar para seus alunos. Essa abordagem utiliza artefatos autênticos, atividades interativas e outras estratégias que promovem um aprendizado profundamente integrado e altamente contextualizado, diferenciando-se dos modelos tradicionais baseados em palestras, que têm pouca ligação com a realidade da sala de aula.
- **Promoção da colaboração**: Um desenvolvimento profissional de alta qualidade promove espaços para que os professores compartilhem ideias e colaborem no próprio aprendizado, geralmente em contextos inseridos em suas práticas. O trabalho colaborativo permite que eles construam comunidades de

aprendizado, que impulsionam mudanças positivas na cultura escolar e na prática instrucional em diferentes níveis – seja de ensino, departamento, escola ou distrito.

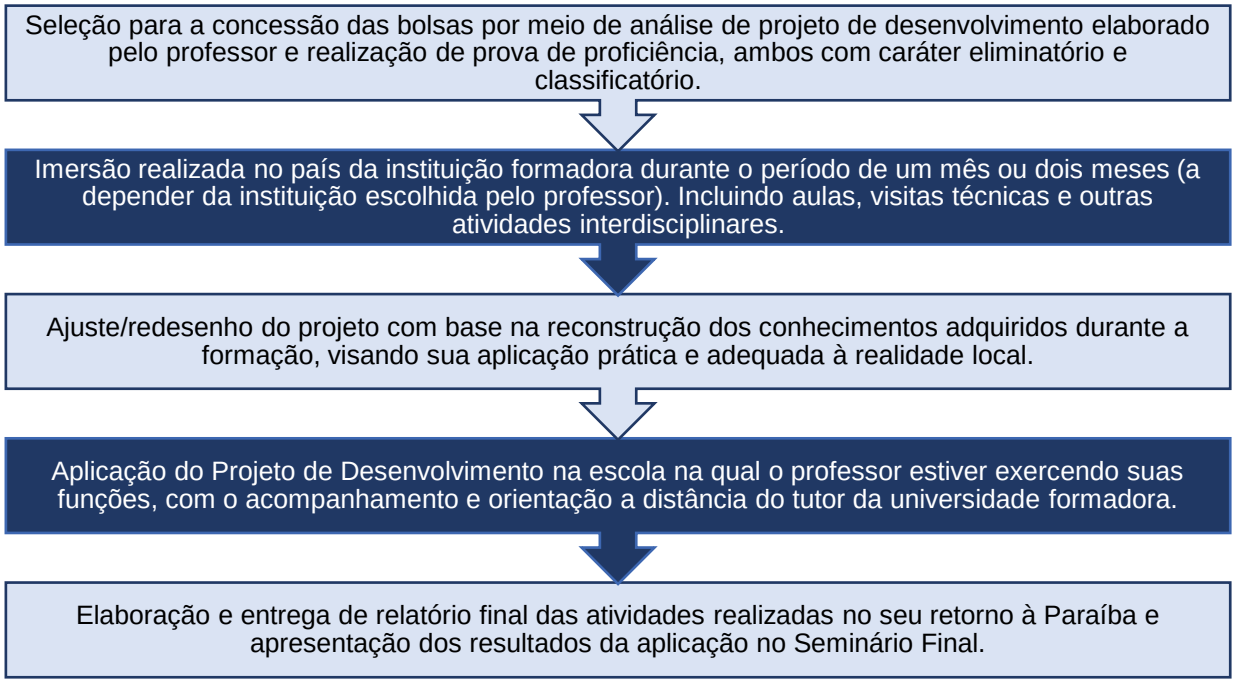
- **Utilização de modelos de práticas eficazes**: Modelos curriculares e a modelagem de instruções eficazes oferecem aos professores uma visão clara das melhores práticas pedagógicas. A partir desses modelos, os docentes podem visualizar planos de aula e de unidades, amostras de trabalhos de alunos, além de observarem as práticas de colegas e casos de ensino apresentados em vídeos ou textos.
- **Oferta de treinamento e suporte especializado**: O treinamento com suporte especializado proporciona o compartilhamento de conhecimento baseado em evidências, com um foco específico nas necessidades individuais dos professores.
- **Feedback e reflexão**: O aprendizado profissional de alta qualidade inclui tempo para que os professores reflitam, recebam feedback e ajustem suas práticas. Esse processo contribui para uma reflexão contínua, auxiliando os docentes a se aproximarem das práticas de excelência.
- **Duração prolongada**: O desenvolvimento profissional eficaz oferece tempo adequado para que os professores aprendam, pratiquem, implementem e reflitam sobre novas estratégias, o que favorece uma mudança gradual e sustentada em suas práticas pedagógicas.

Conforme descrito por Darling-Hammond *et al*. (2017), esses elementos refletem um modelo de desenvolvimento que vai além de intervenções pontuais, promovendo um processo contínuo e com impacto duradouro tanto nas práticas dos professores quanto nos resultados dos alunos.

Ao analisar a estrutura do PGM a partir desses elementos, pode-se perceber que a formação continuada em estudo incorpora diversas características de um desenvolvimento profissional eficaz, conforme os parâmetros identificados por Darling-Hammond *et al*. (2017), embora alguns elementos possam apresentar limitações devido a questões estruturais e contextuais do próprio programa.

Para melhor visualização da estrutura da formação continuada no âmbito do PGM, apresentamos a figura a seguir.

Figura 2: Estrutura da formação do Programa Gira Mundo



Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base nos editais do Programa Gira Mundo[19].

Em relação ao foco no conteúdo, o PGM proporciona aos professores experiências em escolas estrangeiras, permitindo-lhes observar práticas pedagógicas específicas e desenvolver estratégias aplicáveis a várias disciplinas. Embora o programa ofereça um enfoque mais amplo em metodologias ativas e colaborativas, adaptáveis a diversas áreas, ele não prioriza conteúdos específicos como matemática ou ciências. Essa característica contribui para que os professores ampliem seu repertório metodológico, mas pode restringir a aplicação imediata de técnicas de ensino específicas para cada área de conhecimento.

A estrutura do PGM fortalece a aprendizagem ativa ao colocar os professores em contato direto com práticas inovadoras em contextos educacionais distintos, imersos em culturas pedagógicas e métodos diferenciados que ampliam suas perspectivas de ensino. Durante o intercâmbio, os participantes não apenas observam, mas também experimentam metodologias de ensino no ambiente real, vivenciando e adaptando estratégias de maneira prática e contextualizada. Essa vivência ativa permite que os docentes internalizem as novas práticas e reflitam sobre

[19] Disponível em: https://fapesq.rpp.br/editais/editais-encerrados. Acesso em: 10 nov. 2024.

como essas abordagens podem ser incorporadas em suas salas de aula no Brasil, com potencial para transformarem suas próprias práticas pedagógicas.

Além disso, o PGM utiliza uma abordagem de formação que é coerente com as metodologias trabalhadas: as atividades desenvolvidas para os professores seguem os mesmos princípios das práticas que eles observam e aprendem, como aprendizagem baseada em problemas e projetos, e estratégias de ensino colaborativo. Essa congruência entre conteúdo e método não só reforça o entendimento das metodologias, como também proporciona aos participantes uma experiência direta de como aplicar essas técnicas de maneira eficaz. Ao atuar como aprendizes engajados nessas metodologias, os professores não só compreendem melhor as suas dinâmicas e benefícios, mas também desenvolvem habilidades para adaptá-las de forma significativa e autêntica ao contexto de suas escolas e turmas, promovendo uma transformação potencialmente sustentável em suas práticas de ensino.

A colaboração é um dos pilares fundamentais do Programa Gira Mundo, que incentiva a formação de redes de aprendizado entre os professores participantes e os profissionais das instituições internacionais. Durante o intercâmbio, promove-se um ambiente de cooperação e de troca de experiências, estimulando a interação entre professores brasileiros e colegas de outras culturas. Essa dinâmica estimula o desenvolvimento de comunidades de prática[20] e permite que os participantes discutam métodos pedagógicos inovadores, co-criem soluções e adaptem estratégias para suas realidades educacionais no Brasil.

Além disso, as atividades formativas do PGM integram o trabalho cooperativo, incentivando os professores a desenvolver projetos e práticas pedagógicas de forma colaborativa. Essa abordagem amplia o aprendizado ao alinhar experiências individuais e coletivas, enriquecendo o repertório dos participantes com novas perspectivas e métodos pedagógicos. Ao retornarem, os professores trazem uma compreensão sobre a importância da colaboração para a inovação educacional,

[20] As comunidades de prática docente permitem que professores desenvolvam competências e compartilhem experiências de forma colaborativa, alinhando teoria e prática. De acordo com Wenger (1998), elas envolvem a construção coletiva de conhecimento, em que os participantes não apenas compartilham práticas, mas também produzem novos entendimentos que contribuem para enfrentar desafios educacionais concretos. Essas comunidades promovem a reflexão sobre as práticas pedagógicas, enriquecendo a atuação docente através do diálogo contínuo e do aprendizado em grupo.

promovendo uma mentalidade aberta ao aprendizado contínuo e ao desenvolvimento de uma cultura colaborativa em suas próprias escolas.

No que se refere aos modelos de prática eficazes, o PGM proporciona aos professores a oportunidade de contato direto com modelos de práticas pedagógicas eficazes nas escolas anfitriãs, oferecendo-lhes uma visão prática e estruturada de abordagens educativas bem-sucedidas. Durante o intercâmbio, os professores podem observar aulas, estudar planos de ensino e explorar metodologias exemplares aplicadas no cotidiano escolar, o que amplia sua compreensão de práticas de alta qualidade. Além de assistir às aulas e interagir com colegas locais, eles também têm acesso a materiais de apoio como planos de aula, sequências didáticas e amostras de trabalhos de alunos, que servem como referências concretas para aplicação.

O PGM oferece suporte especializado aos professores por meio de orientação remota dos docentes das instituições anfitriãs, que continua após o retorno ao Brasil. Essa orientação tem a função de obter um feedback dos professores sobre a implementação das práticas pedagógicas observadas no intercâmbio e apoiar esses profissionais na adaptação das metodologias ao contexto educacional brasileiro. Esse acompanhamento permite ajustes necessários para que as novas abordagens sejam aplicadas de forma mais eficaz nas salas de aula locais, favorecendo uma integração prática e contextualizada das aprendizagens adquiridas.

No que diz respeito ao feedback e à reflexão, o PGM promove a análise crítica das práticas pedagógicas dos professores tanto durante o intercâmbio, quando precisam repensar sua prática para redesenhar o projeto de desenvolvimento, quanto após o retorno ao Brasil. Como já posto, durante a fase de implementação do aprendizado adquirido, os docentes recebem orientação remota dos professores das instituições anfitriãs, que acompanham as implementações dos projetos e ajudam a realizar ajustes necessários a partir dos feedbacks recebidos pelos professores na aplicação das propostas pedagógicas, para uma adaptação mais eficaz ao contexto local. Essa orientação permite uma reflexão sobre a eficácia das novas metodologias.

Adicionalmente, o PGM solicita que os professores elaborem relatórios e apresentações ao final do programa, nos quais revisitam e avaliam suas experiências, promovendo uma autorreflexão formal.

Finalmente, a estrutura do PGM é planejada para proporcionar uma experiência de longa duração, com intercâmbios que incluem de um a dois meses de imersão no país de formação, seguidos de um período de acompanhamento remoto para

implementação do projeto de desenvolvimento ao longo do ano letivo subsequente ao retorno ao Brasil. Esse formato permite uma imersão gradual e uma melhor assimilação das práticas observadas. Contudo, o suporte a longo prazo após o retorno ao Brasil ainda é insuficiente, o que pode dificultar a continuidade e a consolidação das mudanças nas práticas pedagógicas.

Em resumo, a análise da estrutura do PGM, ainda sem considerar as experiências efetivamente vivenciadas pelos docentes participantes, revela a presença de diversos elementos característicos de um desenvolvimento profissional eficaz. Desde essa perspectiva inicial, observa-se, contudo, que o programa poderia ser aprimorado em aspectos como a existência de algum suporte contínuo após o fim da formação, a fim de maximizar seu impacto e facilitar a adaptação e implementação das práticas observadas no contexto educacional brasileiro.

5.2 OS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO APLICADOS NO ÂMBITO DO PROGRAMA GIRA MUNDO

Com o escopo de compreender como essa iniciativa impactou a prática docente e incentivou a criação de ações inovadoras nas escolas da rede pública, nesta subseção, buscamos apresentar alguns dos projetos de desenvolvimento aplicados no âmbito do Programa Gira Mundo. Esses projetos refletem diretamente as experiências e conhecimentos adquiridos pelos professores durante o intercâmbio internacional, evidenciando, em muitos dos projetos aplicados, uma dinâmica de formação que transcende a sala de aula e promove a aplicação prática de metodologias ativas, sustentabilidade e empreendedorismo educacional.

Ao analisar essas iniciativas, é possível observar como a troca de saberes em um contexto global pode potencializar a capacidade de adaptação dos docentes e favorecer a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e colaborativas, que contribuem para o fortalecimento da rede de ensino e promovem o engajamento comunitário.

Merece registro neste espaço a iniciativa de alguns docentes que participaram da formação no PGM que, para ampliar o alcance dessas vivências e incentivar a troca de saberes, compartilharam seus projetos no site

https://giramundoprofessores.net[21]. Esse portal foi estruturado como um espaço de visibilidade e colaboração entre os professores, promovendo um ambiente de engajamento em torno das práticas educativas e formativas realizadas no âmbito do PGM. Por meio dessa plataforma, outros educadores puderam acessar os relatos e inspirar-se nas experiências dos colegas, gerando uma rede de intercâmbio de conhecimentos e metodologias.

No Quadro 9, a seguir, podem ser visualizadas algumas informações quanto aos projetos realizados.

Quadro 9: Projetos desenvolvidos no âmbito do PGM

Ano de aplicação	Título	Descrição
2016	Health promotion at school and the combat to Aedes Aegypti: the importance of the use of digital tools and collaborative work in the control of dengue, zika virus and Chikungunya fever	Elaboração de armadilhas de baixo custo para captura de mosquitos, acompanhada de sua distribuição à comunidade, integrada a atividades de conscientização e capacitação de educadores sociais.
2017	Inclusão de idosos no ciberespaço	Inclusão de idosos no ambiente digital, com o objetivo de promover sua autonomia, fortalecer seu papel social e sua cidadania global, além de contribuir para sua saúde e bem-estar emocional. Iniciativa conduzida por alunos, visando valorizar e respeitar as diferenças entre gerações.
2017	Projeto de combate ao bullying baseado no programa finlandês VERSO	Desenvolvimento do programa REVERSO para combater o bullying nas escolas, promovendo o protagonismo dos alunos. Após uma capacitação específica, os próprios estudantes atuam como mediadores e conciliadores de conflitos, assumindo um papel ativo na resolução de incidentes e na promoção de um ambiente escolar mais harmonioso.
2017	Mapeando soluções: construção do aplicativo “Ecity” para melhorar o bem estar das comunidades bayeuxenses (sic)	Utilização de ferramentas digitais para desenvolver um aplicativo que permita mapear problemas da comunidade com acesso em tempo real, facilitando tanto a denúncia quanto a prevenção de ocorrências.
2017	Programa de rádio escolar digital: instrumento digital de baixo custo para otimização da aprendizagem de	Implementação da aprendizagem baseada em problemas para expandir o ensino de línguas, integrando meios de comunicação que promovem a autonomia e o

[21] Ao final desta pesquisa, o site encontrava-se desativado.

Ano de aplicação	Título	Descrição
	linguagens em escolas públicas paraibanas	empoderamento dos estudantes. Essa abordagem também visa envolver a comunidade no acesso à comunicação e fortalecer a conexão entre família e escola.
2018	Coleta e reuso de água do sistema de drenagem dos aparelhos de ar-condicionado como fonte de irrigação para a produção de hortaliças	Promoção do desenvolvimento sustentável integrada à produção de conhecimento interdisciplinar, visando a formação de uma comunidade coesa e colaborativa.
2018	Desenvolvendo o protagonismo e o empreendedorismo estudantil através da implantação de uma horta agroecológica como meio de disseminar práticas sustentáveis	O projeto envolve alunos em todas as etapas da criação e manutenção de uma horta agroecológica, incentivando práticas sustentáveis e consciência ecológica. Funcionando como um laboratório prático, a horta ensina técnicas de cultivo orgânico e compostagem, além de desenvolver habilidades de trabalho em equipe e gestão de recursos, conectando a escola à comunidade e contribuindo para a segurança alimentar.
2018	Captasol - uma forma fácil, prática e divertida de utilizar a incidência solar a nosso favor	Desenvolvimento e utilização de fogões solares no ambiente escolar, com o objetivo de reduzir a emissão de gases de efeito estufa e minimizar os impactos socioambientais.
2019	Podcast - competence and student-centred education	Uso de ferramentas digitais para a divulgação de diversas disciplinas através de *podcasts* criados pelos alunos, incentivando a autonomia e a criatividade dos estudantes.
2019	Tecnologias Educacionais: Gamificação em Ambientes de Aprendizagem e Avaliação Através de Jogos Pedagógicos	Ao incorporar elementos lúdicos nas práticas de aprendizagem, o projeto visa aumentar o engajamento e a motivação dos alunos, transformando o ambiente escolar em um espaço mais dinâmico e interativo. As atividades são projetadas para facilitar a assimilação de conteúdos, promover a colaboração entre os estudantes e proporcionar feedback imediato sobre seu desempenho.
2019	Inovar Biociências: uma proposta de comunidade virtual de aprendizagem docente voltada para o empoderamento de professores de ciências e biologia	Por meio de uma plataforma online interativa, os educadores têm a oportunidade de compartilhar práticas pedagógicas, discutir novas metodologias de ensino e acessar recursos didáticos atualizados.
2020	Contextos Cooperativos na Produção de Projetos de Intervenção Comunitária	Promoção da colaboração entre alunos e membros da comunidade na elaboração de iniciativas que atendam às necessidades locais.

Ano de aplicação	Título	Descrição
		Através de um enfoque interdisciplinar, os participantes trabalham juntos para identificar desafios e desenvolver soluções criativas, fortalecendo os laços comunitários e fomentando um senso de pertencimento.
2020	“E aí, Vamos Cooperar?” Criação e desenvolvimento de uma rede de cooperação docente em contextos digitais	Criação e desenvolvimento de uma rede de cooperação entre docentes em ambientes digitais, promovendo a troca de experiências e a construção colaborativa de práticas pedagógicas. Por meio de plataformas virtuais, os educadores têm a oportunidade de compartilhar recursos, metodologias e desafios, fortalecendo a formação continuada e a inovação no ensino.
2020	Comunidades Profissionais de Aprendizagem: A Pesquisa e o Planejamento Coletivo de Projetos na Perspectiva da Educação Cooperativa	Foca na pesquisa e no planejamento coletivo de projetos sob a perspectiva da educação cooperativa. A iniciativa visa reunir educadores para desenvolver um espaço de colaboração, onde possam compartilhar conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas inovadoras. Por meio de encontros regulares e discussões estruturadas, os participantes são incentivados a co-construir projetos que atendam às demandas específicas de suas comunidades escolares.
2020	Experiências metodológicas na EJA: o cinema como meio de reflexão sobre as desigualdades sociais e da consciência social dos sujeitos	Utiliza o cinema como uma ferramenta pedagógica para promover a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).
2020	Um sol para empreender na vida: o protagonismo juvenil na criação de uma empresa pedagógica de assessoria para instalação de placas de energia solar	Envolvendo os alunos em todas as etapas do processo, desde a concepção até a execução, em colaboração com empresas locais, o projeto não só os capacita em técnicas relacionadas a energias renováveis, mas também desenvolve habilidades empreendedoras e de gestão. Essa experiência prática conecta os estudantes à comunidade, estimulando a conscientização sobre a sustentabilidade e o uso de fontes de energia limpa.
2020	Projeto Ser/tão potável	Implantação de dessalinizadores solares na escola para melhoria da qualidade da água disponibilizada na escola. Os alunos são envolvidos em todas as fases do projeto, desde o acompanhamento

Ano de aplicação	Título	Descrição
		da instalação até o monitoramento dos dessalinizadores, permitindo que adquiram conhecimentos práticos sobre energias renováveis e técnicas de dessalinização.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Ao analisar as informações contidas no Quadro 9, evidencia-se que uma das dimensões destacadas pelos professores nos projetos desenvolvidos no âmbito do Programa Gira Mundo é a busca pela ampliação da rede de colaboração entre educadores. Projetos como o “Inovar Biociências: uma proposta de comunidade virtual de aprendizagem docente voltada para o empoderamento de professores de ciências e biologia”, “Comunidades Profissionais de Aprendizagem: A Pesquisa e o Planejamento Coletivo de Projetos na Perspectiva da Educação Cooperativa” e “‘E aí, Vamos Cooperar?’ Criação e desenvolvimento de uma rede de cooperação docente em contextos digitais” enfatizam a importância da cooperação e da construção coletiva de conhecimento.

Nessa perspectiva, de acordo com Fullan (2009), a colaboração e o trabalho em equipe são fatores essenciais para a melhoria contínua da prática docente. Nesse sentido, é válido destacar que as redes de colaboração entre professores facilitam a troca de experiências, a reflexão sobre práticas e a disseminação de novas abordagens pedagógicas, criando um ambiente de aprendizagem mútua, fortalecendo a capacidade de adaptação e resposta dos professores às demandas educacionais e promovendo a coesão profissional.

Essas ideias também encontram respaldo em Wenger, McDermott e Snyder (2002), que afirmam que as comunidades de prática, ao permitir o aprendizado colaborativo e a troca de experiências, contribuem para a construção coletiva de conhecimento. Os autores apontam que a colaboração entre educadores não apenas fortalece a prática individual, mas também gera uma cultura de inovação e de crescimento contínuo. Desse modo, os projetos desenvolvidos no Programa Gira Mundo, com seu foco na cooperação, refletem essas perspectivas teóricas, promovendo um ambiente de aprendizagem contínua e compartilhada que fortalece a atuação docente.

É importante ressaltar que, embora essas teorias já tenham alcançado uma disseminação que transcende os países das instituições formadoras, a abordagem

adotada na formação promovida pelo PGM — que permite ao professor vivenciar metodologias em contextos reais de implementação, aliada ao acompanhamento contínuo dos orientadores no desenvolvimento do projeto que integra teoria e prática pedagógica no contexto de atuação do docente — favorece um maior engajamento.

Essa abordagem é fortalecida pela possibilidade de desenvolvimento coletivo dos projetos, o que valoriza o trabalho colaborativo entre os docentes. Embora o projeto inicial seja elaborado individualmente, os professores, ao revisarem suas propostas após o período de imersão, têm a opção de formar equipes para a criação de um projeto conjunto. Esse enfoque contribui significativamente para o fortalecimento e o empoderamento docente, promovendo uma rede de apoio profissional e reduzindo a perspectiva de isolamento que muitas vezes caracteriza a prática educativa, onde a atuação de cada professor ocorre de forma individualizada e, por vezes, solitária.

Outro elemento que aparece com maior incidência nos projetos (Quadro 9) é a implementação de metodologias ativas, como a gamificação e a aprendizagem baseada em problemas. A gamificação promove a participação ativa e motiva os alunos por meio de uma abordagem lúdica, que transforma o aprendizado em uma experiência mais envolvente (Borges, 2019). Da mesma forma, as metodologias de aprendizagem baseada em problemas incentivam a autonomia e a resolução colaborativa de desafios, desenvolvendo a capacidade dos estudantes para aplicar o conhecimento em contextos reais (Mizukami, 2002).

Essas práticas têm ganhado destaque, pois auxiliam na construção de uma educação mais interativa e alinhada às demandas contemporâneas ao buscar integrar conhecimento e habilidades aplicáveis ao cotidiano do aluno (Bacich; Moran, 2018). A adoção de tais metodologias é uma estratégia para aproximar o ensino das realidades e necessidades dos estudantes, promovendo uma educação que vai além da sala de aula.

Projetos educacionais como o “Desenvolvendo o protagonismo e o empreendedorismo estudantil através da implantação de uma horta agroecológica como meio de disseminar práticas sustentáveis”, “Captasol - uma forma fácil, prática e divertida de utilizar a incidência solar a nosso favor”, “Um sol para empreender na vida: o protagonismo juvenil na criação de uma empresa pedagógica de assessoria para instalação de placas de energia solar”; “Projeto Ser/tão potável” refletem um

compromisso com a formação de uma consciência crítica e sustentável entre os alunos, ao mesmo tempo em que fortalecem a prática docente.

Esses projetos abordam questões de protagonismo estudantil, trabalho em equipe, sustentabilidade e inovação tecnológica, promovendo uma aprendizagem prática e contextualizada, voltada a problemas reais vivenciadas nas realidades dos professores e discentes. A iniciativa do Projeto Ser/tão potável, por exemplo, desenvolvida no município de Camalaú/PB, através de parcerias, foi ampliada para o desenvolvimento e implantação de dessalinizadores solares em um assentamento rural do município, o que auferiu maior visibilidade e reconhecimento à iniciativa.

O Projeto Ser/tão Potável, assim como outros já destacados, como o CRIA, exemplifica iniciativas que transcenderam o escopo experimental para alcançar o status de políticas públicas, evidenciando o impacto do Programa Gira Mundo na revitalização profissional dos docentes envolvidos. A implementação de projetos exitosos como políticas públicas demonstra que muitos professores participantes do PGM não apenas aprimoraram suas habilidades, mas também redescobriram um propósito renovado e uma visão ampliada de seu papel na educação.

Esse "novo fôlego" profissional pode ser compreendido à luz de teorias sobre a motivação docente, que sugerem que a autonomia e o envolvimento em projetos significativos, que resultem em reconhecimento são fatores essenciais para a satisfação na profissão (Monteiro; Vaz; Mota, 2022). A possibilidade de concretizar ações que impactam diretamente a comunidade proporciona aos professores um senso de realização que pode combater a desmotivação e o esgotamento, problemas recorrentes entre profissionais da educação.

Além disso, os impactos duradouros desses projetos revelam o papel do PGM na construção de uma cultura de aprendizado contínuo, onde o conhecimento adquirido no exterior se integra às práticas pedagógicas locais. Essa dinâmica é fundamental para transformar as experiências formativas em políticas sustentáveis e em um legado de inovação para a educação pública

Igualmente relevante, o projeto "Desenvolvendo o protagonismo e o empreendedorismo estudantil através da implantação de uma horta agroecológica" exemplifica como as práticas sustentáveis podem ser integradas ao currículo escolar. Ao envolver os alunos no processo de cultivo, os educadores não apenas transmitem conhecimentos sobre técnicas de agricultura, mas também incentivam a responsabilidade ambiental e o trabalho em equipe. Neste ponto, faz-se pertinente

ecoar o pensamento de Freire (1996) de que a educação deve ser um ato de liberdade que leva à conscientização crítica da realidade, algo que esses projetos buscam atingir ao conectar os alunos com a sua comunidade e o meio ambiente.

Além disso, a educação ambiental e a utilização de tecnologias sustentáveis, próprias da abordagem da formação em Israel, são fundamentais para preparar os alunos para os desafios do futuro e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e para estimular a criatividade, na utilização de recursos renováveis e no desenvolvimento de soluções tecnológicas, e capacidade de inovação.

Embora apresente uma proposta interessante para a formação continuada de professores na Paraíba, o programa Gira Mundo suscita uma análise crítica em relação à sua implementação e aos reais impactos que promove. Enquanto a iniciativa visa a internacionalização e a valorização do educador, é fundamental questionar se as experiências oferecidas contribuem efetivamente para um desenvolvimento profissional significativo ou se permanece como uma estratégia superficial dentro de uma política educacional que ainda carece de profundidade e relevância.

Ao analisar a situação dos professores que não participaram do Programa Gira Mundo, tornam-se evidentes fragilidades e disparidades que impactam a formação continuada e o desenvolvimento pedagógico nas escolas da rede estadual. Enquanto o PGM proporciona uma experiência de imersão em sistemas educacionais de outros países, oferecendo suporte contínuo para o desenvolvimento e a aplicação de projetos inovadores, os professores que não participam dessa formação acabam privados de tais oportunidades. Essa disparidade pode resultar em práticas pedagógicas heterogêneas e até desiguais dentro da própria rede estadual, criando um fosso entre os docentes que tiveram acesso à formação internacional e aqueles que se restringem às capacitações locais.

Ademais, a exigência de proficiência em um segundo idioma para concorrer às vagas do PGM constitui uma barreira significativa, especialmente para os docentes das escolas públicas, que, muitas vezes, não dispõem de acesso facilitado a cursos de idiomas ou a recursos que favoreçam a fluência em outra língua. Esse requisito acaba limitando a participação de professores que, embora qualificados, encontram-se alijados dessa experiência devido a fatores externos, perpetuando um cenário de desigualdade e limitando a disseminação das práticas inovadoras em um contexto mais amplo.

Sob esse viés, os professores não participantes do PGM continuam a depender das formações tradicionais oferecidas no contexto local, que, em muitos casos, carecem da mesma abordagem prática e contextualizada. As formações convencionais tendem a se concentrar em teorias e conceitos que muitas vezes não se conectam de forma clara com a realidade prática das salas de aula. Sem a experiência de imersão internacional, esses docentes podem ter mais dificuldades em visualizar e aplicar metodologias inovadoras de maneira eficaz, ficando restritos a um modelo de ensino mais tradicional e, muitas vezes, menos eficiente no enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação.

Outro aspecto relevante é a falta de acesso à troca de experiências inter pares que o PGM proporciona. Os professores participantes do programa têm a oportunidade de compartilhar suas vivências com colegas de diferentes regiões e contextos, o que amplia suas perspectivas sobre as dificuldades e soluções pedagógicas. Esse intercâmbio não está necessariamente disponível para os demais professores, que permanecem limitados às suas realidades locais e às formações padronizadas, sem o enriquecimento advindo da diversidade de experiências educacionais proporcionada pelo programa.

Além disso, a sobrecarga de trabalho, que afeta grande parte do corpo docente, é outro fator que limita a capacidade de muitos professores em inovar e desenvolver projetos que promovam transformações significativas nas práticas escolares. O PGM, ao conceder aos participantes um tempo exclusivo para reflexão e planejamento, oferece-lhes condições privilegiadas para desenvolver suas atividades sem a pressão do cotidiano escolar. Já os professores que não participam do programa continuam imersos na rotina de trabalho sobrecarregada, o que dificulta a elaboração de práticas pedagógicas inovadoras e a adaptação de novas metodologias de ensino.

Essa situação pode criar uma espécie de segregação pedagógica dentro da própria rede, na qual os professores que tiveram a oportunidade de participar do Gira Mundo são vistos como detentores de um conhecimento diferenciado, enquanto os que não participaram podem se sentir marginalizados ou menos valorizados. Esse fenômeno pode gerar um impacto negativo na coesão e colaboração entre os docentes, criando um ambiente de trabalho fragmentado.

Emerge, ainda, como problemática a possibilidade de a dependência de intercâmbios desviar a atenção das necessidades locais, perpetuando uma visão globalizada que ignora as especificidades do contexto educacional paraibano. Essa

tendência pode resultar na adoção de modelos pedagógicos inadequados, que não refletem as realidades culturais, sociais e econômicas da região.

Destacados alguns dos benefícios e desafios, cabe, assim, a este estudo escrutinar esse processo formativo a fim de compreender como a formação continuada efetivada por meio do Programa Gira Mundo tem contribuído para o efetivo desenvolvimento do docente como um profissional mais reflexivo, criativo e crítico quanto a sua atuação.

6 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A formação continuada dos profissionais da educação, como argumentado nas seções que antecedem este capítulo, desempenha um papel fundamental no aprimoramento de suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento de competências necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula. Nesse contexto, a internacionalização da formação continuada emerge como uma abordagem diferenciada que visa enriquecer o repertório dos docentes por meio de experiências internacionais, o que pode ter impacto no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

No entanto, como observa Zeichner (1999), o que realmente acontece nos programas de formação continuada de professores permanece muitas vezes obscuro, tendo em vista que os processos e os resultados raramente são estudados de forma sistemática. Desse modo, destaca-se a importância de estudar esse processo de formação continuada a fim de compreender seu real reflexo no desenvolvimento profissional e na prática docente.

Nesse sentido, a partir do referencial teórico posto, este capítulo destina-se a apresentar o caminho metodológico que será traçado para a concretização da análise dos reflexos do Gira Mundo, enquanto programa de internacionalização da formação continuada, no desenvolvimento profissional docente.

6.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO FENÔMENO ANALISADO

Nesta pesquisa, a fenomenologia nos convida a uma abordagem reflexiva e aprofundada imprescindível a uma análise que abarque não somente os aspectos históricos e teóricos envolvidos, mas também as experiências vividas e os resultados observados nas práticas educacionais. Tal empreendimento exige rigor e aprofundamento no exame das políticas e práticas adotadas no âmbito da formação continuada.

Ao avaliar a internacionalização da formação docente e sua consequente influência nas práticas pedagógicas em sala de aula, é de suma importância adentrarmos a esfera da vivência dos docentes. Nesse sentido, é fundamental compreender como os docentes apropriam-se dos saberes e competências advindos

da formação continuada internacionalizada e de que maneira esses conhecimentos são aplicados em seu cotidiano educacional, beneficiando, assim, a aprendizagem dos alunos.

Ao entrar em contato com as vivências e significados atribuídos pelos docentes à formação continuada internacionalizada, bem como suas percepções sobre o reflexo dessas experiências na própria profissionalização, podemos compreender de forma mais profunda como a internacionalização da formação continuada tem sido concebida e implementada.

Ao analisar como a internacionalização da formação continuada é concebida e implementada nas políticas educacionais, é possível identificar avanços alcançados e desafios persistentes na construção de uma docência mais qualificada, alinhada às demandas e transformações do cenário educacional contemporâneo.

Nesse contexto, podem ser reconhecidas práticas pedagógicas fortalecidas pela inserção de perspectivas internacionais, bem como competências e habilidades adquiridas pelos professores ao longo desse processo formativo.

6.2 TRAÇANDO A TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo buscou compreender de que forma a participação no programa Gira Mundo influencia o desenvolvimento profissional dos docentes, considerando os aspectos cognitivos, emocionais e práticos envolvidos. Além disso, pretendeu-se examinar os efeitos dessa internacionalização no contexto escolar, sobretudo nas práticas de ensino.

Para tanto, a pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com base no paradigma epistemológico da Fenomenologia, buscando descrever os fenômenos estudados como experiência vivida. Como técnica de coleta de dados, recorreu-se à realização de entrevistas semiestruturadas com docentes participantes do programa Gira Mundo. Foram considerados também documentos oficiais sobre o programa, a fim de obter uma visão abrangente e aprofundada sobre seus objetivos, desafios e resultados.

A análise dos dados foi conduzida com base nos princípios do método fenomenológico, uma escolha epistemológica fundamentada na necessidade de obter uma compreensão mais profunda e abrangente dos contextos investigados. A opção por essa abordagem de pesquisa dá-se pela valorização das singularidades e

vivências dos sujeitos envolvidos, visando captar-lhes a experiência consciente, que é vivida de maneira única e pessoal.

Assim, buscou-se identificar unidades de significado emergentes e padrões temáticos que revelem os impactos do programa Gira Mundo na formação e na prática dos professores. Esses resultados contribuíram para a compreensão dos benefícios e desafios da internacionalização da formação continuada, fornecendo subsídios para aprimorar políticas educacionais e promover uma educação de qualidade em um contexto globalizado.

6.2.1 O método de pesquisa fenomenológico

Adotou-se o método fenomenológico por possibilitar uma compreensão precisa dos elementos essenciais do fenômeno em sua realidade específica (Fachin, 2003). Esse método permite transformar ocorrências em dados, valorizando a perspectiva individual de cada participante, bem como a formação de significados e intenções moldadas pela consciência dos sujeitos pesquisados.

Essa centralidade na consciência dos indivíduos estudados é destacada por Moreira (2004), que define "fenômeno" como a percepção de um objeto que se torna acessível à consciência, independentemente de sua materialidade. Para Moreira (2004), a fenomenologia é a transmissão da intuição, constituindo-se como uma ciência das essências, que rejeita pressupostos e busca focar apenas no que é essencial para a percepção.

Nessa perspectiva, a escolha pelo método fenomenológico centra-se no fato de essa abordagem de pesquisa permitir compreender e descrever a essência do fenômeno internacionalização da formação continuada a partir da experiência subjetiva dos indivíduos envolvidos, no caso da presente pesquisa, os docentes participantes do programa Gira Mundo. Essa metodologia se baseia na premissa de que a realidade é construída pela interação entre o sujeito e o mundo ao seu redor, sendo fundamental compreender o sentido que os sujeitos atribuem às suas vivências.

O método fenomenológico é uma abordagem filosófica que busca compreender a experiência subjetiva do mundo a partir da descrição dos fenômenos tal como são vivenciados (Larison, 2021). Tem como objetivo descrever os fenômenos em sua pureza, sem pré-conceitos ou pressupostos teóricos, buscando apreender, analisar e explicitar “o sentido que o mundo tem para nós antes de todo filosofar” (Husserl, 2013,

p. 35). O método fenomenológico busca, portanto, uma descrição precisa e rigorosa da experiência vivida, sem recorrer a explicações causais ou teóricas.

Como elucida Merleau-Ponty (1999), a fenomenologia é o estudo das essências e busca definir as essências da percepção, da consciência e de outros fenômenos. No entanto, a fenomenologia também busca trazer as essências de volta à existência, entendendo que a compreensão do homem e do mundo só é possível a partir de sua factualidade. Sob essa análise, pode-se inferir que se trata de uma filosofia transcendental que coloca as afirmações da atitude natural em suspenso para compreendê-las, mas também busca reencontrar o contato ingênuo com o mundo para atribuir-lhe um estatuto filosófico.

Nesse sentido, a fenomenologia consiste no estudo dos fenômenos, buscando compreender como eles se apresentam à consciência humana. Por meio dessa abordagem filosófica, analisa-se a intencionalidade da consciência e busca-se compreender os fenômenos que se apresentam à percepção. Propõe-se, assim, uma volta às coisas em si mesmas, ou seja, uma análise direta dos fenômenos tal como são vivenciados.

Essa ideia encontra-se consubstanciada na própria etimologia do termo que denomina o método sob comento. A origem do termo fenomenologia, como explicita Graças (2000), remonta às palavras gregas "phainomenon", que se refere ao que se manifesta por si mesmo, ao que se mostra; e "logos", que significa discurso esclarecedor. Dessa forma, o termo fenomenologia pode ser compreendido como o discurso esclarecedor sobre aquilo que se manifesta por si mesmo.

Ao adotar a abordagem fenomenológica, o pesquisador busca explorar a vivência cotidiana do ser humano, indo além das aparências e dos conhecimentos teóricos. Ele busca compreender a experiência humana sob uma nova perspectiva, focando em sua dimensão existencial que se revela de forma velada. Explora trajetos que o aproximam da vivência e da reflexão daqueles que experimentam uma situação específica, destacando, dessa forma, a essência do ser humano que existe em uma experiência mundana e atribuindo-lhe significados (Graças, 2000).

Martins e Bicudo (1989) enfatizam que o método fenomenológico envolve uma postura de abertura e de suspensão de julgamentos prévios por parte do pesquisador, o qual deve se desprender de seus pré-conceitos e teorias pré-concebidas para mergulhar no mundo do participante, buscando compreender suas percepções, sentimentos e os significados atribuídos ao fenômeno em estudo.

Essa abordagem de pesquisa, considerada como recurso metodológico, tem como objetivo investigar diretamente as vivências humanas e compreendê-las, sem se prender a explicações causais ou generalizações.

Para isso, consoante Graças (2000), abdica-se, na medida do possível, dos pressupostos, hipóteses ou teorias explicativas, buscando ir à essência da coisa em si, ou seja, explorar a experiência consciente única e pessoal de cada indivíduo. Essa experiência está contida no mundo subjetivo de cada ser humano e só pode ser conhecida por meio do que é revelado quando indagado sobre ela. Portanto, trata-se de um movimento em direção à compreensão e à interpretação do fenômeno descrito, em vez de sua explicação.

No contexto do método fenomenológico, o pesquisador busca capturar as vivências e experiências conscientes dos sujeitos através de entrevistas, relatos e observações. É importante estabelecer um diálogo genuíno e empático com os participantes, permitindo que eles expressem livremente seus pensamentos e sentimentos, sem influências externas.

De acordo com Martins e Bicudo (1989), a fenomenologia não busca generalizações estatísticas, mas sim uma compreensão aprofundada e rica dos fenômenos estudados. Em conformidade com os autores, o objetivo da fenomenologia é descrever e compreender as experiências vividas pelos sujeitos, buscando capturar sua essência e significados. Dessa forma, os resultados obtidos por meio do método fenomenológico contribuem para uma compreensão mais holística e contextualizada das vivências e percepções dos participantes.

Considerado sob esse prisma, o método fenomenológico é uma abordagem que busca apreender a essência dos fenômenos por meio da experiência subjetiva dos indivíduos, de suas percepções, sentimentos e ideias. Permite, assim, uma aproximação entre pesquisador e sujeito, valorizando suas experiências e discursos.

Na fase de investigação, o pesquisador se apropria do fenômeno por meio dos relatos das experiências vividas pelas pessoas envolvidas. Essas descrições são fundamentais para esclarecer a questão em estudo e extrair os significados que contribuirão para a compreensão e estrutura do fenômeno.

Para alcançar esse objetivo, o pesquisador deve percorrer três momentos fundamentais: descrição, redução e compreensão fenomenológica. Embora sejam descritos de forma separada, esses momentos não devem ser vistos como sequenciais, pois, como esclarecem Martins e Bicudo (1989), os procedimentos do

pesquisador se combinam em uma fusão sincrética durante o processo de pesquisa.

Através da *redução fenomenológica*, busca-se suspender as concepções e pressupostos teóricos para se aproximar da experiência vivida de forma mais pura e direta. Essa abordagem permite uma atenção cuidadosa aos fenômenos tal como são vivenciados, sem interferências de interpretações pré-existentes.

Podem ser distinguidos, no âmbito da pesquisa fenomenológica, dois momentos de redução: a redução fenomenológica e a redução eidética.

Na redução fenomenológica, o pesquisador busca uma compreensão mais profunda das experiências relatadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para isso, ele se distancia do mundo real e suspende seus próprios pré-conceitos e suposições, a fim de que possa se concentrar na experiência vivida em si mesma. O foco está na visão de cada sujeito, valorizando suas experiências conscientes, o significado atribuído ao fenômeno em investigação e os fios intencionais que permitem conectar-se a ele.

Já a redução eidética envolve a análise da essência do fenômeno para encontrar seu verdadeiro significado. Nesse processo, busca-se identificar os componentes básicos e universais que definem o fenômeno em estudo. A redução eidética é realizada com o objetivo de garantir rigor científico e compreender a essência do fenômeno em sua universalidade.

Na etapa de *descrição fenomenológica*, os pesquisadores realizam uma detalhada descrição das experiências vividas pelos sujeitos, levando em consideração suas percepções, sentimentos, significados atribuídos e as relações estabelecidas. Busca-se capturar a riqueza e a complexidade das vivências, sem reduzi-las a conceitos ou explicações teóricas.

Para isso, é importante que os depoimentos não sejam baseados em perguntas diretas, mas sim em uma questão aberta e geral que permita aos participantes expressarem livremente suas experiências relacionadas ao tema em estudo. Essa abordagem busca capturar a essência do fenômeno sem impor conceitos pré-existentes ou expectativas do pesquisador. Por isso, é fundamental dar voz aos indivíduos para que eles se tornem os autores de sua própria realidade (Graças, 2000).

Na *compreensão fenomenológica*, os pesquisadores buscam compreender o significado das experiências descritas. Nessa fase, exploram-se as múltiplas perspectivas e as relações entre os fenômenos vividos. O objetivo é identificar os

temas centrais, os padrões, as categorias e significados emergentes e as essências das experiências, levando em consideração a subjetividade dos sujeitos envolvidos.

A utilização do método fenomenológico nesta pesquisa vai ao encontro da valorização da subjetividade do professor, na busca pela compreensão das experiências vivenciadas no programa Gira Mundo, na própria vivência da prática docente e na abordagem dos reflexos da internacionalização da formação continuada nessas experiências a partir dos discursos de cada sujeito. Essa perspectiva abrangente permitiu uma análise aprofundada e significativa dos efeitos do programa em estudo no desenvolvimento profissional dos docentes.

Ao priorizar a centralidade da subjetividade dos participantes, o método fenomenológico possibilita explorar as percepções, as experiências e as vivências dos professores envolvidos, assim como suas reflexões e sentimentos em relação à sua prática docente antes e após o processo formativo. Nessa abordagem, busca-se compreender essas vivências e experiências dos sujeitos em seu contexto particular, levando em consideração fatores individuais, sociais, culturais e institucionais que influenciam sua atuação.

Dessa forma, torna-se possível, por meio da abordagem fenomenológica, compreender como a experiência de internacionalização da formação continuada impacta a atuação dos docentes de forma subjetiva, considerando a singularidade de cada participante ao enfrentar desafios e construir conhecimentos a partir das experiências internacionais vivenciadas. Assim, através do método fenomenológico, buscou-se uma análise profunda e contextualizada dos efeitos do programa Gira Mundo no desenvolvimento profissional dos docentes.

6.2.2 A abordagem qualitativa

Assumir como método norteador da pesquisa a Fenomenologia implica enveredar igualmente pela abordagem qualitativa, haja vista que esta busca apreender os fenômenos em seu contexto natural, levando em consideração a perspectiva dos participantes. A pesquisa qualitativa ancorada na Fenomenologia se preocupa em interpretar os significados atribuídos pelos indivíduos, desvelando as complexidades e matizes das experiências vivenciadas.

A pesquisa fenomenológica qualitativa concentra-se nas interações, percepções e sentimentos dos sujeitos envolvidos, buscando compreender a

realidade de cada um e o sentido que atribuem às suas experiências. Essa abordagem baseia-se em uma

> perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (André, 2005, p.47).

A pesquisa qualitativa, conforme apontado por Minayo (2010, p. 22), concentra-se no "universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes", abrangendo uma dimensão mais profunda das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à mera operacionalização de variáveis. Nesse contexto, as descrições fornecidas pelos participantes desempenham um papel fundamental, revelando a experiência e a essência do fenômeno em estudo.

Somando-se a isso, Flick (2009, p. 37) afirma que “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Nesse sentido, ao invés de buscar generalizações ou quantificações, a pesquisa qualitativa valoriza a riqueza dos dados qualitativos para explorar em profundidade as perspectivas, significados e processos presentes nas interações e nas realidades dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a pesquisa qualitativa busca capturar a complexidade e as nuances dos casos específicos, contribuindo para um entendimento mais rico e contextualizado dos fenômenos estudados.

Diante disso, a abordagem qualitativa mostrou-se fecunda no desenvolvimento desta pesquisa por permitir uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos em estudo, possibilitando explorar os significados, perspectivas e experiências dos professores participantes do programa Gira Mundo em relação à internacionalização da formação continuada e aos reflexos desta em sua prática profissional, assim como suas expectativas, desafios e aprendizados.

A pesquisa qualitativa valoriza o papel ativo dos sujeitos envolvidos, permitindo que eles expressem suas opiniões e discursos de maneira autêntica. Isso possibilitou uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos reflexos da internacionalização da formação continuada no desenvolvimento profissional docente no âmbito do Programa Gira Mundo. Além disso, a abordagem qualitativa permite explorar nuances, contextos específicos e complexidades presentes nas experiências

vividas pelos docentes envolvidos no programa.

6.2.3 A técnica de coleta de dados

Foi adotada como técnica de coleta de dados neste estudo a entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada é uma técnica amplamente utilizada na pesquisa qualitativa, sendo reconhecida como uma ferramenta valiosa para a coleta de dados. Nesse tipo de entrevista, há uma combinação de perguntas pré-estabelecidas com a possibilidade de explorar temas de interesse de forma mais flexível durante o diálogo com o entrevistado.

Segundo Minayo (2010), a entrevista semiestruturada é um método que possibilita a obtenção de informações mais aprofundadas e ricas acerca do fenômeno investigado, uma vez que viabiliza a exploração das nuances e complexidades das experiências dos entrevistados. Diferentemente da entrevista estruturada, que apresenta perguntas padronizadas e inflexíveis, a entrevista semiestruturada oferece um espaço para que o entrevistado possa expressar suas opiniões, perspectivas e vivências de maneira mais livre.

Gil (2019) enfatiza que a entrevista semiestruturada é caracterizada pela combinação de perguntas pré-definidas, que fornecem um arcabouço básico para a entrevista, com a liberdade de explorar temas adicionais ou aprofundar aspectos específicos durante o diálogo. Essa flexibilidade permite que o pesquisador se ajuste às respostas e aos interesses do entrevistado, conferindo ao processo uma dinâmica enriquecedora.

Flick (2009), ao analisar essa técnica de coleta de dados, destaca que a entrevista semiestruturada é uma abordagem que visa compreender a realidade sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos no estudo. Ao conceder ao entrevistado a oportunidade de se expressar e fornecer informações detalhadas sobre suas experiências, a entrevista semiestruturada propicia uma compreensão mais abrangente do fenômeno em análise.

De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista possui uma importante vantagem em relação a outras técnicas, pois permite a obtenção imediata e contínua da informação desejada, sendo aplicável a praticamente qualquer tipo de entrevistado e a uma ampla gama de tópicos. Além disso, segundo os autores,

> especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão e maneira notável e autêntica (Lüdke; André, 1986, p. 33).

Nessa ótica, a entrevista semiestruturada se configura como uma ferramenta que possibilita uma interação mais próxima entre o pesquisador e o entrevistado, viabilizando uma compreensão mais aprofundada dos significados atribuídos pelos participantes. Conforme Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem permite ao pesquisador capturar as singularidades e complexidades das respostas, assim como as expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais e temporais.

É importante pontuar que, embora seja possível inicialmente partir de um roteiro flexível, a entrevista, na pesquisa fenomenológica, deve aproximar-se, sempre que possível, da entrevista aberta. Desse modo, deve-se partir de uma questão norteadora que abre o momento de entrevista e, a partir da resposta do participante a essa questão inicial, formular perguntas de aprofundamento com o objetivo de esclarecer e revelar diferentes aspectos do tema em foco, além de incentivar os participantes a refletirem sobre outras questões. Essas perguntas não são preestabelecidas antes da entrevista e, portanto, não são externas à experiência da interação entre o pesquisador e os entrevistados. Elas surgem naturalmente ou são adaptadas durante esse processo de interação (Smith; Flowers; Larkin, 2009).

Através dessa abordagem, buscou-se compreender as experiências vivenciadas pelos professores, suas percepções, desafios e mudanças decorrentes da participação no programa.

Previamente à realização das entrevistas, a pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo obtido a devida aprovação (Anexo A). Esse procedimento garantiu o cumprimento dos requisitos éticos e normativos aplicáveis a estudos envolvendo seres humanos, assegurando a proteção dos participantes e a integridade da investigação..

6.2.4 O método de análise do fenômeno

Martins e Bicudo (1989) propõem inicialmente quatro momentos na análise

fenomenológica, os quais contribuem para a compreensão e interpretação do fenômeno estudado: sentido do todo; definição das unidades de significado; criação das categorias de análise; síntese das unidades de significado transformadas em proposição.

No primeiro momento, *sentido do todo*, o pesquisador deve realizar leituras cuidadosas do discurso em cada relato, buscando identificar trechos que parecem conter as essências da experiência do depoente (Graças, 2000). Busca-se compreender a linguagem utilizada pelo sujeito da pesquisa, aquilo que o sujeito deseja expressar. É fundamental captar a essência e o significado do discurso do sujeito, levando em consideração o contexto em que as informações são fornecidas.

No momento denominado *definição das unidades de significado,* o pesquisador, após a coleta dos dados, realiza uma análise minuciosa e identifica as unidades de significado presentes nas informações obtidas. Essas unidades revelam o pensamento da pessoa pesquisada em relação à experiência vivida. Podem ser palavras, expressões ou ideias que possuem relevância e conexão com o fenômeno em estudo. Graças (2000) destaca que esse procedimento marca o início da redução fenomenológica.

Na fase de *criação das categorias de análise*, o pesquisador elabora categorias que representam as expressões e os temas recorrentes encontrados nas unidades de significado. As categorias de análise são construídas a partir da identificação dos elementos comuns e das relações entre as unidades de significado. Essa etapa visa a organização e sistematização das informações obtidas.

Finalmente, na *síntese das unidades de significado transformadas em proposição,* o pesquisador elabora um texto que integra as compreensões obtidas nas entrevistas com os sujeitos do fenômeno investigado. Essa síntese busca apresentar uma visão holística e coerente do fenômeno, transformando as unidades de significado em proposições que expressem os insights e as interpretações alcançadas.

Esses quatro momentos da análise fenomenológica delineados por Martins e Bicudo (1989) compõem a análise ideográfica, em que a atenção direciona-se para o "mundo-vida" dos sujeitos, suas posturas, opiniões e perspectivas. Busca-se uma apreensão profunda do fenômeno em estudo, permitindo ao pesquisador explorar os sentidos atribuídos pelos participantes e construir uma interpretação enriquecedora das experiências vivenciadas.

Segundo explicam Martins e Bicudo (1989), a análise ideográfica é essencial,

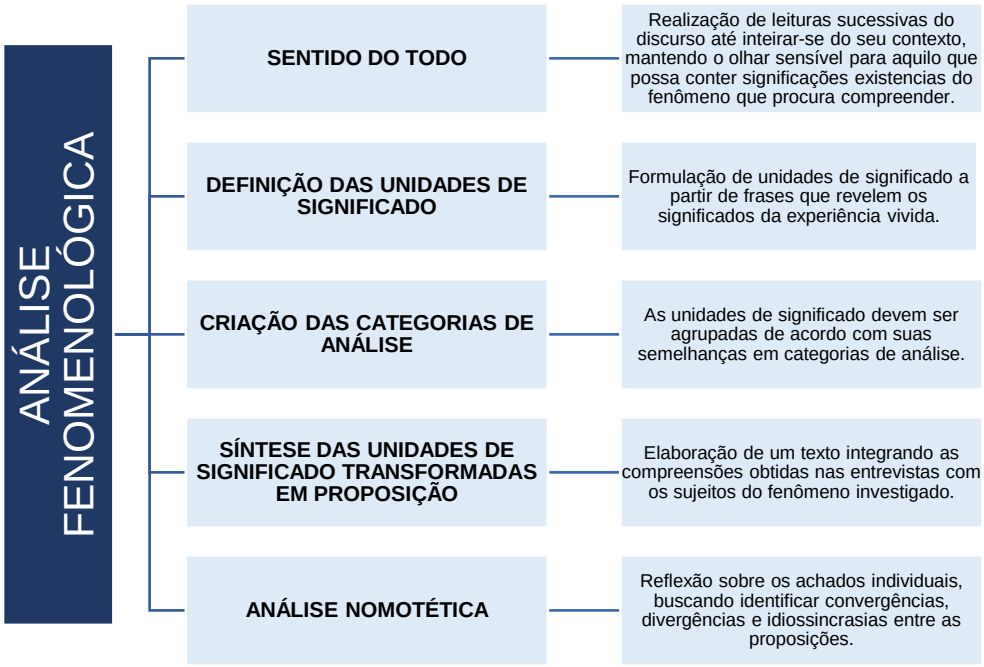
pois as descrições ingênuas, ou seja, aquelas que não foram devidamente trabalhadas, possuem limitações e nem sempre conseguem expressar de maneira clara o fenômeno que está sendo investigado.

Após a análise ideográfica, pode-se optar pela elaboração da análise nomotética, opção esta assumida neste estudo. Consoante os autores acima mencionados, essa análise posterior busca compreender as proposições extraídas dos relatos e construir os resultados de forma ampla, considerando o fenômeno como um todo.

Nessa segunda fase da análise, o pesquisador realiza uma reflexão sobre os achados individuais, buscando identificar convergências, divergências e idiossincrasias entre as proposições. Essas idiossincrasias são percepções singulares que contribuem para uma compreensão mais abrangente do fenômeno. Ao final da análise nomotética, é possível identificar as características das estruturas individuais e a unidade essencial ou estrutura geral do fenômeno, embasando a construção dos resultados finais da pesquisa (GRAÇAS, 2000).

Para melhor compreensão, a Figura 2 subsequente apresenta os momentos acima esboçados quanto à análise do fenômeno.

Figura 3: Momentos da análise do fenômeno



Fonte: Elaborado pela autora com base em Martins e Bicudo (1989) e Graças (2000).

6.3 O LÓCUS DO FENÔMENO

O campo de pesquisa transcende a mera dimensão físico-espacial, abrangendo as intrincadas interações sociais entre os indivíduos e o ambiente, bem como entre os próprios indivíduos. Ele representa uma delimitação espacial onde o objeto de estudo se concretiza e ganha vida por meio das ações dos indivíduos. Nessa perspectiva, o campo de pesquisa consiste em um conjunto indissociável de elementos naturais ou fabricados e das ações, conscientes ou não, que se desenrolam nesse espaço (Santos, 1996, p. 23).

Essa compreensão implica que o espaço/campo é uma manifestação das atividades humanas, onde se registram as complexidades de um processo que busca conceber e materializar realidades, moldadas por ações que podem ser de natureza dominante ou não, e que gradualmente conferem forma e substância ao ambiente circundante. É importante, portanto, conhecer profundamente o campo de pesquisa para desvelar as características dos sujeitos que o compõem, bem como os processos que levam à sua produção.

Investigar o campo de pesquisa significa adentrar em um universo dinâmico e multifacetado, onde os sujeitos interagem com o ambiente e entre si, gerando uma rede complexa de relações e significados. É por meio dessa imersão no campo que se torna possível compreender a interação dos elementos e a forma como são configuradas as realidades ali presentes. É uma jornada de desvendar as camadas do espaço, suas influências e seu potencial transformador.

Assim, o conhecimento sobre o campo de pesquisa se torna essencial para uma investigação aprofundada e rigorosa. Conhecer os sujeitos, suas práticas, suas crenças e valores, assim como as dinâmicas e processos que moldam o espaço, permite uma análise mais abrangente e contextualizada do objeto de estudo. A partir desse entendimento, o pesquisador pode trazer à luz perspectivas e dimensões muitas vezes negligenciadas, contribuindo para uma abordagem mais completa e enriquecedora do tema em análise.

Dessa forma, o campo de pesquisa se revela como um espaço vivo e pulsante, em que os sujeitos e as interações sociais se manifestam e criam novas realidades. Compreender profundamente esse campo é essencial para uma pesquisa de qualidade, que busca interpretar e explicar as dinâmicas e os significados que permeiam a complexa teia de relações entre os sujeitos e o espaço em questão.

Nessa direção, este estudo teve como campo de pesquisa a rede estadual de ensino da Paraíba. Isso porque a pesquisa não está limitada a uma única escola ou município, mas abrange um sistema educacional específico — a rede estadual — que conecta os diversos contextos escolares. A rede estadual de ensino funciona como um macrocontexto, onde as experiências individuais e coletivas dos professores foram analisadas de forma integrada, considerando as dinâmicas comuns e as especificidades locais.

Tal critério permitiu levar em conta a diversidade intrínseca à rede educacional estadual, a qual apresenta variados contextos socioeconômicos, culturais e geográficos, o que possibilita a análise de diferentes realidades e perspectivas dentro da rede estadual de ensino. Isso contribui para uma compreensão mais ampla e abrangente dos desafios e potencialidades que atuam sobre o fazer docente. Nesse sentido, ao dialogar com os professores das escolas da rede estadual na Paraíba, torna-se possível compreender como a participação no programa influencia suas práticas docentes e trajetórias profissionais.

6.4 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como sujeitos os professores participantes do Programa Gira Mundo em exercício de docência nas escolas da rede estadual de ensino, uma vez que eles vivenciaram diretamente a experiência promovida pelo programa Gira Mundo e são protagonistas das possíveis mudanças educativas proporcionadas.

No que se refere à limitação do número de participantes na pesquisa, faz-se relevante fazer algumas considerações. De acordo com Graças (2000), a modalidade de pesquisa fenomenológica sugere que o número de participantes seja condicionado à compreensão do fenômeno investigado. Nesse contexto, o pesquisador deve concluir a coleta de depoimentos quando os dados acumulados forem satisfatórios para esclarecer o fenômeno, isto é, quando os relatos começarem a se tornar repetitivos e não houver mais contribuições que introduzam novos conteúdos relevantes para a sua compreensão integral.

É importante ressaltar que a pesquisa fenomenológica não busca generalização dos resultados, mas sim compreender de maneira aprofundada a experiência vivida pelos participantes. Portanto, não é necessário, como destaca Gil

(2010, p. 8), “selecionar uma amostra proporcional e representativa em relação a um determinado universo de pesquisa”. O que importa é que os participantes “sejam capazes de descrever de maneira acurada a sua experiência” (Gil, 2010, p. 8).

No entanto, como enfatiza Gil (2010), é importante definir critérios de exclusão e inclusão dos participantes. Nessa perspectiva, esse autor apresenta os seis critérios estabelecidos por Van Kaam para determinar os participantes, os quais serão utilizados nesta pesquisa:

> 1) habilidade para se expressar facilmente com palavras; 2) habilidade para perceber e expressar sentimentos e emoções sem vergonha ou inibição; 3) habilidade para expressar as sensações orgânicas que acompanham esses sentimentos; 4) experiência relativamente recente com a experiência que está sendo estudada; 5) interesse espontâneo na própria experiência; e 6) habilidade para escrever ou relatar sobre o que estava ocorrendo interiormente nesse período (Gil, 2010, p. 8).

Portanto, a seleção dos sujeitos participantes desta pesquisa seguiu critérios como habilidade de expressão, percepção e expressão de sentimentos, experiência recente, interesse espontâneo na própria experiência e habilidade para relatar a experiência vivenciada.

Inicialmente, foi realizado um contato preliminar por telefone (via WhatsApp) com aproximadamente quinze professores participantes do Programa Gira Mundo (PGM). Dentre esses, dez manifestaram interesse em participar da pesquisa; entretanto, devido à indisponibilidade de agenda de um deles, as entrevistas foram conduzidas com nove docentes. Esse número foi considerado suficiente para o alcance da profundidade necessária à análise, sendo definido com base na qualidade das informações coletadas. O objetivo foi garantir uma compreensão abrangente e detalhada dos reflexos da internacionalização da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos no programa, privilegiando a riqueza e a relevância das experiências relatadas.

Todos os professores entrevistados possuem mais de dez anos de experiência na docência e atuam em diferentes macrorregiões da Paraíba. Dentre os participantes, foram contemplados representantes do PGM dos três países envolvidos no programa. O Quadro 10 apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 10: Perfil dos participantes da pesquisa

	Macrorregião	Tempo de atuação na docência	País em que realizou a formação	Ano em que participou do PGM
Participante 1	Sertão	Entre 10 e 15 anos	Israel	2018 e 2019
Participante 2	Sertão	Entre 15 e 20 anos	Espanha	2019
Participante 3	Zona da Mata	Entre 15 e 20 anos	Finlândia	2018
Participante 4	Agreste	Entre 15 e 20 anos	Espanha	2019
Participante 5	Zona da Mata	Entre 20 e 25 anos	Finlândia	2018
Participante 6	Zona da Mata	Entre 10 e 15 anos	Finlândia	2017
Participante 7	Sertão	Entre 10 e 15 anos	Israel	2018 e 2019
Participante 8	Zona da Mata	Entre 20 e 25 anos	Espanha	2019
Participante 9	Agreste	Entre 10 e 15 anos	Finlândia	2019

Dados da pesquisa (2024).

Em conformidade com as orientações estabelecidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), os professores que concordaram em participar das entrevistas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a transparência e a voluntariedade de sua participação. Após a obtenção do consentimento, as entrevistas foram gravadas, cada uma com duração média de uma hora.

7 REFLEXOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA PARAÍBA

Nesta seção, retomamos, a partir dos dados coletados nas entrevistas, dois dos objetivos específicos desta pesquisa: analisar os reflexos da internacionalização da formação continuada na profissionalização docente na Paraíba, a partir da experiência dos professores participantes do Programa Gira Mundo e investigar mudanças nas práticas pedagógicas dos professores da Paraíba após participação no Programa Gira Mundo, relacionando-as com a internacionalização da formação continuada e a profissionalização docente.

Orientados por esses objetivos, buscamos estabelecer uma síntese entre as observações iniciais e as bases teóricas adotadas, revisitando o fenômeno estudado para possibilitar sua melhor compreensão.

A partir das vozes dos entrevistados, buscou-se compreender as implicações práticas e teóricas dessa internacionalização na realidade educacional local dos docentes, oferecendo uma visão sobre os reflexos dessas dinâmicas na prática e no desenvolvimento profissional dos educadores paraibanos.

Optamos pelo método fenomenológico para realizar uma descrição direta da experiência tal como ela é (Merleau-Ponty, 2011). Isso significa que buscamos entender o fenômeno a partir das vivências dos próprios docentes, com o objetivo de captar a essência subjacente a essas experiências.

Dessa forma, direcionamo-nos à análise interpretativa para captar a essência do fenômeno, procurando compreendê-lo a partir da perspectiva dos docentes. Buscou-se manter uma postura receptiva e atenta, com o propósito de observar o fenômeno conforme ele é apresentado por cada participante da pesquisa.

7.1 A VIVÊNCIA NO PROGRAMA GIRA MUNDO NA VOZ DOS PROFESSORES: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

No início da coleta de dados, é essencial que o pesquisador não leve em consideração seus conhecimentos prévios sobre o fenômeno, evitando que conceitos antecipados interfiram ou influenciem essa fase. Bicudo (2000) ressalta a importância de libertar-se de pré-conceitos, ou seja, de ideias formadas anteriormente que possam orientar o que será observado.

A análise de dados inicia-se já no momento de coleta, permitindo ao pesquisador uma aproximação cuidadosa dos dados, possibilitando que estes revelem aspectos essenciais do fenômeno em estudo.

Para a realização das entrevistas, iniciou-se com a entrega do termo de consentimento e uma explicação detalhada sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Após o consentimento dos participantes, as conversas foram gravadas para posterior análise. Algumas entrevistas, conforme a conveniência dos entrevistados, ocorreram presencialmente, enquanto outras foram realizadas por videoconferência, utilizando-se a plataforma Google Meet.

Adotando uma abordagem fenomenológica, a entrevista foi conduzida com base em uma pergunta síntese (Apêndice B), permitindo que as respostas dos sujeitos guiassem o aprofundamento da investigação acerca de suas experiências e percepções, com o objetivo de captar a essência do fenômeno investigado. Segundo Bicudo (2006), esse tipo de questionamento emerge de uma incerteza ou desconforto em relação ao que é dado como certo, incentivando o pesquisador a questionar e explorar mais profundamente o fenômeno em questão.

Desse modo, buscamos criar um ambiente acolhedor para que eles se sentissem à vontade ao descreverem sua vivência formativa de forma espontânea. No entanto, procuramos aprofundar nossas perguntas nos pontos de suas falas que mais se relacionavam com os objetivos da pesquisa.

Através dessa metodologia, buscamos compreender o significado das vivências dos sujeitos, com o investigador focando na interpretação das significações que eles atribuem a essas experiências (Martins; Bicudo, 1989). O principal propósito foi obter uma visão do mundo revelada diretamente pelas experiências e percepções dos participantes (Gil, 2010).

As entrevistas foram transcritas e, posteriormente, organizadas e tabuladas. Para garantir a privacidade dos entrevistados, cada professor foi identificado com a letra "P" (Participante), seguida de um número sequencial que reflete a ordem cronológica da entrevista, de P1 a P9.

Nessa etapa inicial, procedeu-se a uma leitura exploratória das entrevistas para obter uma visão geral dos relatos de vivência, com o objetivo de preservar a fidelidade ao método fenomenológico. Em seguida, o material foi revisitado para selecionar trechos específicos e, assim, definir as unidades de significado que serviram como base para identificação das categorias de reflexão e análise dos sentidos atribuídos

ao fenômeno por cada participante. O Quadro 11 resume as unidades de significado, ilustradas com trechos extraídos dos discursos dos entrevistados e seguidas da síntese de significado transformadas em proposição.

Quadro 11: Delimitação das categorias de análise

Unidades de significado	Trecho da fala do participante	Síntese das unidades de significado transformadas em proposição
Valorização/desvalorização	*"[...] somos desvalorizados e sem possibilidade de reconhecimento tanto por parte do governo do Estado como da própria sociedade" (P3).* *"Sem dúvida tornei-me mais consciente do meu papel de Educadora e do quanto o Brasil desvaloriza os profissionais da minha área de atuação" (P5).*	Há uma desvalorização dos educadores, evidenciada pela falta de reconhecimento por parte tanto do governo quanto da sociedade.
Reflexão sobre a prática docente	*Mudei minha perspectiva como docente no que diz respeito ao uso do tempo em sala de aula. Os finlandeses, há muito tempo, já entenderam que não adianta sufocar os alunos com aulas intermináveis. [...] Hoje, procuro minimizar os excessos, inclusive as tarefas de casa procuro não me exceder em cobranças e atividades intermináveis (P6).* *"Repensei a forma como eu lido com a indisciplina, os meus mecanismos de avaliação da aprendizagem e comecei a inserir o uso de tecnologias. Considero que esses são elementos que influenciam positivamente nos resultados dos estudantes e me fazem estar mais satisfeita com meu trabalho" (P3).* *"Vai ser difícil voltar para a sala de aula e continuar com as práticas antigas. Durante o programa, tivemos acesso a muitos conhecimentos novos que me fizeram repensar minha prática" (P7)*	Houve um processo de reflexão que trouxe mudanças na ação pedagógica.
Cooperação e colaboração	*"Aprendi muito com relação ao coletivo e ao individualismo" (P4).* *"[...] aprendi algo fundamental para a atuação docente que é trabalhar em equipe"(P6)*	Os participantes destacam a importância do trabalho coletivo na prática docente.
Temas e metodologias abordados	*"Vivemos uma imersão sobre as práticas pedagógicas cooperativas e a importância do trabalho em equipe no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem"(P4).* *Na formação, o foco era o desenvolvimento de projetos para*	

Unidades de significado	Trecho da fala do participante	Síntese das unidades de significado transformadas em proposição
	utilização eficiente e sustentável dos recursos naturais (P7).	
Internacionalização	*"[...] claro que as formações locais podem também ser extremamente significativas, mas não se comparam à oportunidade de conhecer outro país, outra cultura e outras formas de enxergar a educação de um povo. O trabalho feito lá com crianças especiais não tem nada que se compare aqui na Paraíba e, acredito, que em nenhuma escola pública do Brasil" (P3).* *"a perspectiva de romper fronteiras e ver outras realidades e outras experiências já é por demais enriquecedor"(P5).* *"Sem dúvida, o diferencial [do Gira Mundo] é esse grande Intercâmbio cultural. Conhecer as escolas finlandesas, os costumes, vivenciar o clima tão diverso, visitar outros países. Tivemos, na universidade, um encontro entre nações. Participaram estudantes finlandeses, chineses, iraquianos, brasileiros" (P6).*	A oportunidade de conhecer outros países e realidades educacionais proporciona uma visão ampliada e enriquecedora, destacando práticas pedagógicas inovadoras e a diversidade cultural que são ausentes nas formações locais.
Desafios na Aplicação do Projeto de Desenvolvimento	*"o grande desafio é sempre a escassez de recursos, uma internet de qualidade, uma televisão etc. Na medida do possível, eu usei meus próprios recursos"(P6).* *"Não temos muito recursos, isso limita um pouco nossas possibilidades de implementar aquilo que vimos na formação" (P1).* *"Houve falta de apoio da gestão escolar e da administração educacional para subsidiar e manter atividades que fogem ao currículo escolar. Não houve como levar sem apoio essas atividades" (P5).* *"A maior dificuldade foi a de conseguir adesão dos pares. [...]. O projeto desenvolvido era visto como meu e não como um projeto da escola" (P3).*	A escassez de recursos, a falta de apoio da gestão escolar e a resistência de colegas são desafios enfrentados na aplicação prática das novas abordagens pedagógicas.
Continuidade das Práticas Aprendidas no PGM	"Após compartilhar o que aprendemos no Gira Mundo, a equipe ficou muito entusiasmada e me pediram para indicar leituras para que pudessem se apropriar melhor dessas ideias. Agora, sempre que tem planejamento alguém sempre destaca 'não pode esquecer de pensar a educação cooperativa'"(P2). "A gente sempre retoma nas reuniões a importância de pensar em metodologias que coloquem o aluno como protagonista e que façam ele refletir seu papel na mudança da comunidade em que ele vive"(P1).	Alguns professores conseguem implementar e manter as metodologias aprendidas, como a educação cooperativa, métodos diferenciados de avaliação e soluções sustentáveis; outros enfrentam dificuldades com a falta de apoio da gestão escolar e o desinteresse de colegas, limitando a aplicação plena das

Unidades de significado	Trecho da fala do participante	Síntese das unidades de significado transformadas em proposição
	“O projeto ainda está em continuidade na escola e sempre buscamos levar os alunos a pensarem em soluções sustentáveis voltadas aos problemas na sociedade” (P7). “A proposta do projeto não teve continuidade e não houve muitas mudanças. Os professores geralmente não se engajam em coisas que demandem a ocupação do seu tempo livre e não houve o apoio da gestão e coordenação para que as reuniões fossem parte do momento de planejamento. As mudanças que ainda consigo aplicar são na minha prática na sala de aula” (P8).	práticas no ambiente escolar.

Dados da pesquisa (2024).

Essas unidades de significado serão analisadas em sua relação com as dimensões propostas por Nóvoa (1991), que estruturam a abordagem crítico-reflexiva da formação continuada, considerada neste estudo essencial para o desenvolvimento profissional docente. Tais dimensões constituem as categorias de análise: a dimensão pessoal do professor e sua experiência; a dimensão profissional e os conhecimentos pertinentes; e a dimensão organizacional, que abarca a escola e os seus projetos.

7.1.1 A dimensão pessoal do professor e sua experiência

O eixo da dimensão pessoal no processo de formação docente ressalta o papel central do professor como sujeito ativo em sua própria trajetória de desenvolvimento. Esta abordagem coloca a reflexividade crítica no centro do processo formativo, promovendo a autoanálise constante das práticas pedagógicas e incentivando o docente a repensar e reconstruir sua identidade, tanto pessoal quanto profissional. Nesse contexto, o professor é motivado a revisitar e valorizar sua própria história de vida, suas experiências e vivências, reconhecendo-as como elementos fundamentais que enriquecem e qualificam sua prática educacional.

A identidade do professor, aqui, é entendida como uma estrutura dinâmica e multifacetada, composta por múltiplas identidades que se interconectam e se transformam ao longo do tempo. Esse conjunto de identidades é moldado pelas

experiências acumuladas e pelas interações estabelecidas em diferentes momentos e contextos. A formação, portanto, é vista como um processo contínuo e complexo, no qual cada docente se apropria de sua trajetória individual, integrando suas vivências pessoais e profissionais para construir um repertório pedagógico mais autêntico e eficaz.

Esse enfoque, ao sublinhar o aspecto pessoal e singular da experiência docente, reconhece a formação não apenas como uma atualização de técnicas, mas como um processo integral que considera o professor em sua totalidade. Assim, o desenvolvimento profissional não é algo imposto de forma externa, mas sim uma construção autônoma e introspectiva, na qual o professor revisita e redefine seu papel e propósito na educação, alinhando sua prática aos valores e conhecimentos que considera essenciais para o contexto em que atua.

7.1.1.1 Valorização e desvalorização docente

Aproximando-se desse processo de reflexão crítica e autoanálise que caracteriza a dimensão pessoal da formação docente, a internacionalização promovida no contexto do PGM permite aos professores participantes observar e assimilar práticas educativas em ambientes que, em geral, são mais estruturados e valorizados, proporcionando uma oportunidade de confrontar realidades diversas e refletir sobre as disparidades que permeiam o sistema educacional brasileiro.

O contato direto com outras culturas e sistemas educacionais, próprios da internacionalização da formação, além da troca de experiências com profissionais de diferentes contextos, estimula os docentes a construir novas visões sobre a docência e a aprofundar a compreensão do papel educacional que exercem na Paraíba. Essa experiência promove uma conscientização sobre as diferenças estruturais e culturais, possibilitando uma reflexão crítica sobre suas práticas e condições de trabalho.

Contudo, essa experiência também pode trazer um impacto desmotivador ao evidenciar a precariedade do sistema local, que, em muitos casos, se revela um obstáculo significativo para a adaptação das práticas observadas. Quando os professores retornam e confrontam as condições insuficientes de trabalho, a experiência de imersão internacional pode, paradoxalmente, enfatizar os limites de

implementação de melhorias concretas, gerando um sentimento de frustração frente à falta de apoio e infraestrutura para a aplicação do aprendizado adquirido.

É importante destacar que a valorização docente é essencial para a garantia de uma educação de qualidade, o que implica um investimento não apenas em infraestrutura e salários, mas também em reconhecimento social e apoio institucional. No entanto, as condições enfrentadas por professores no Brasil refletem uma realidade de desvalorização histórica e estruturada, que perpassa as esferas econômica, social e psicológica, resultando em uma precarização que afeta diretamente o exercício profissional (Monteiro; Vaz; Mota, 2022).

Silva, Miranda e Bordas (2019) afirmam que o docente brasileiro é submetido a uma carga de trabalho intensificada, que envolve desde a sobrecarga de tarefas burocráticas até a ausência de suporte para o desenvolvimento profissional contínuo. Essa realidade é agravada pela ausência de políticas eficazes de valorização, o que gera um desgaste físico e mental, reforçando o sentimento de desvalorização entre os educadores. Além disso, espera-se que o professor desempenhe um extenso papel social, frequentemente em condições adversas. A pressão por metas de produtividade, a falta de infraestrutura adequada e o desrespeito por parte dos alunos são fatores que culminam em um sofrimento constante para esses profissionais, prejudicando tanto a qualidade da educação quanto a saúde dos professores.

Além disso, a desvalorização econômica é um dos aspectos mais críticos, conforme apontado por Santos (2015), que destaca que o baixo salário impossibilita o acesso dos professores a bens culturais e a oportunidades de aprimoramento profissional. Essa situação força muitos docentes a acumular múltiplos empregos para complementar sua renda, o que compromete o tempo dedicado à preparação das aulas e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade. Ao abordar essa questão, Jacomini, Alves e Camargo (2015) afirmam que, quando comparados a outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade, os professores brasileiros recebem remuneração consideravelmente inferior, tanto em relação ao setor privado quanto a outros servidores públicos.

Diante dessa realidade, torna-se evidente que a desvalorização do magistério transcende o aspecto econômico e afeta também a identidade profissional e a motivação dos professores. Como enfatiza Spolidorio (2018), o sistema educacional atual desestimula o desenvolvimento de uma prática docente crítica e autônoma,

mantendo os professores em um estado de autodesvalorização e afastando potenciais interessados na profissão.

Sob essa perspectiva, a participação no Programa Gira Mundo levou os docentes a refletirem sobre questões críticas de sua profissionalização e valorização profissional, especialmente em contraste com a realidade observada nos países de formação. A partir da fala dos entrevistados, pode-se evidenciar que a experiência internacional reforçou a percepção das dificuldades enfrentadas no Brasil, particularmente a baixa valorização e o reconhecimento insuficiente que permeiam a profissão.

Ao mencionar a desvalorização, o participante P5 sintetiza essa disparidade ao afirmar:

> *A comparação entre as condições de trabalho e o status dos professores finlandeses e dos professores paraibanos me fez ver o quanto somos desvalorizados e sem possibilidade de reconhecimento tanto por parte do governo do Estado como da própria sociedade*.

O participante P8 destaca também a desvalorização como um elemento que desmotiva os docentes e limita a possibilidade de implementar melhorias efetivas na prática

> *Durante a formação, percebi que lá o professor é mais reconhecido, as escolas têm infraestrutura adequada, os salários dos professores da educação básica são semelhantes aos de professores universitários. [...] Apesar da riqueza da formação, imaginávamos que seria difícil colocar em prática, sabendo que não temos apoio e que essas iniciativas não são valorizadas como deveriam.*

A experiência em sistemas educacionais mais desenvolvidos, como os que caracterizam os países de formação do PGM, pode gerar frustração ou um sentimento de inadequação ao retorno ao contexto brasileiro. A ausência de recursos, reconhecimento profissional e infraestrutura semelhantes às observadas no exterior intensifica esse contraste. Muitos professores enfrentam dificuldade para adaptar ou replicar as metodologias aprendidas devido à precariedade estrutural das escolas, sobrecarga de trabalho e insuficiência de apoio institucional.

Esse cenário evidencia a fragilidade de políticas públicas voltadas à valorização docente, tornando a internacionalização uma medida pontual e limitada para impulsionar mudanças estruturais na educação. A comparação constante entre a

realidade local e internacional expõe os desafios simbólicos e materiais enfrentados pelos professores, levantando questões sobre a real eficácia de programas de internacionalização em um ambiente que exige resiliência e adaptação contínua.

Por outro lado, conhecer a realidade da profissão em outros contextos pode trazer um empoderamento, permitindo que esse cenário visto como ideal seja interpretado como alcançável e possível de ser reconstruído para atender a nossa realidade, ainda que, a priori, com certas limitações. Nesse viés, o fortalecimento da identidade profissional docente e a consciência de seu papel tornam-se reflexões importantes despertadas por essa experiência.

Assumindo essa percepção, a participante P9 relatou que a formação ampliou sua consciência como educadora, destacando: *"Sem dúvida tornei-me mais consciente do meu papel de Educadora e do quanto o Brasil desvaloriza os profissionais da minha área de atuação"*. Embora reconheça a desvalorização, a fala da participante destaca que a participação no PGM possibilitou um reconhecimento do seu papel social e da missão educacional que assume em um cenário de constantes desafios.

A formação continuada, ressaltamos, vai além da aquisição de conhecimentos teóricos: ela é uma ferramenta para fortalecer o papel do professor e promover sua valorização. Como pontuam autores como Tardif (2014) e Nóvoa (2009), a formação continuada deve incluir espaços de reflexão e reconhecimento, onde o professor possa não só aprimorar suas competências, mas também desenvolver uma compreensão mais profunda de sua função e de seu impacto na sociedade.

A formação continuada, quando comprometido com o desenvolvimento profissional, apresenta-se como um processo essencial e complexo, que vai muito além da simples reciclagem ou atualização de conhecimentos. Configura-se como uma ferramenta imprescindível "para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente" (Nóvoa, 2002, p. 38), integrando um processo em constante evolução e aprimoramento do trabalho pedagógico. Neste contexto, ela deve não apenas atualizar habilidades e conteúdos, mas também fortalecer a capacidade crítica dos professores, promovendo uma reflexão profunda sobre suas práticas, sobre o contexto educacional e sobre o papel social do educador.

De acordo com autores como Day (2001) e Perrenoud (1997), a formação continuada eficaz exige um processo que transcenda as competências técnicas e que envolva uma análise constante das práticas e da realidade escolar, criando um ciclo

contínuo de reflexão, aprendizado e adaptação. Isso exige que os professores se vejam como agentes de mudança, que compreendem suas práticas não apenas como simples rotinas, mas como ações que impactam diretamente a sociedade.

Dentro desse paradigma, o questionamento sobre a desvalorização da profissão docente emerge como um fator que pode servir como catalisador de uma transformação mais ampla no campo educacional.

Ainda sobre a perspectiva da valorização docente, as falas de alguns participantes revelam o reconhecimento e a valorização da prática docente que já exerciam antes da formação, mesmo diante das limitações estruturais. Os participantes destacam que, apesar dos desafios enfrentados, como a escassez de recursos e as adversidades da realidade social, já aplicavam abordagens inovadoras e interdisciplinares.

Nesse contexto, a experiência no Gira Mundo parece ter reforçado a confiança desses educadores na eficácia e importância do que já realizavam, ao mesmo tempo em que forneceu novas ferramentas e abordagens para aprimorar essas práticas. Esse reconhecimento de suas ações anteriores à formação internacional, não só fortalece sua autonomia como também reflete um compromisso em retribuir o investimento na formação ao transformar as aprendizagens em benefício para a comunidade escolar. Seguem os trechos que corroboram essa compreensão:

> *Eu percebi o quanto nós professores paraibanos já fazemos mesmo sem ter as mesmas tecnologias, ambientes e realidade social* (P3).

> *Muitas coisas que vimos lá a gente já aplicava, ainda que de forma individualizada. Mas, com a formação, a gente foi reconhecendo a importância daquilo que já fazia e aprimorando com os conhecimentos que não aplicávamos (P2).*

Por outro lado, a observação desse aspecto destacado pelos participantes revela uma relação problemática, alinhando-se ao argumento de Ramos (2018) sobre o risco de a lógica da internacionalização reforçar a ideia de que apenas os países do Norte possuem soluções adequadas para o restante do mundo. Esse enfoque tende a enfatizar a desvalorização ou o desconhecimento, por parte de formuladores de políticas e gestores educacionais, de iniciativas semelhantes já desenvolvidas no contexto brasileiro, que frequentemente acabam negligenciadas nas políticas públicas voltadas à formação docente.

As falas dos Participantes P1, P3 e P7 evidenciam a própria oportunidade de formação internacional como um instrumento de valorização do docente, destacando o quanto a possibilidade de vivenciar uma experiência internacional é percebida de maneira positiva.

> ***Foi uma experiência realmente enriquecedora e transformadora**. Eu acredito que deveria ser estendida para mais professores da nossa rede de ensino, porque, a partir de tudo o que vivemos e aprendemos, não tem como olhar para a nossa realidade da mesma forma. Isso nos faz reacreditar no potencial de desenvolvimento econômico, social e sustentável que temos aqui no Estado da Paraíba e no Nordeste como um todo (P1, grifos nossos).*
>
> *O Gira Mundo **fez com que eu me sentisse muito privilegiada como educadora, como se tivesse recebido um prêmio**. Então, a minha prática pedagógica representa um pouco do que eu aprendi por lá e que eu faço questão de utilizar também como uma espécie de devolução à sociedade pelo investimento feito na minha formação. Foi uma experiência muito enriquecedora, sobretudo, do ponto de vista cultural. Observei, atentamente, como os finlandeses valorizam a educação, os diversos saberes e as diferenças individuais. **Participar do Gira Mundo me deu uma bagagem cultural que eu nunca sonhei em ter, e isso, com certeza, me torna uma professora ainda mais diferente, fora da caixinha**! (P3, grifos nossos).*
>
> *O Gira Mundo foi um divisor de águas na minha profissão. Foi uma experiência transformadora, tanto no aspecto pedagógico quanto cultural. Após a participação no programa, **parece que recuperei aquele sentimento de quando a gente se forma na graduação, de que pode contribuir para melhorar nem que seja um pouco a nossa realidade** (P7, grifos nossos).*

Um estudo realizado por Ouverney-King, Souza e Medeiros (2018) junto a professores do PGM Finlândia trouxe resultados semelhantes. Os referidos pesquisadores analisaram que, em sua maioria, há uma visão positiva acerca da formação. Apontam haver um aumento da autoestima dos participantes, uma reconfiguração da credibilidade de políticas públicas educacionais e auxílio no resgate da prática docente pessoal.

A partir da análise dos dados, é possível afirmar que nem todos os participantes do PGM conseguiram vivenciar uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, fato que, em grande parte, se deve à realidade de escassez de reconhecimento e à falta de estruturas de apoio características de seus contextos locais. Esses fatores limitam a plena concretização dos benefícios que uma formação internacional poderia proporcionar. Embora a experiência tenha oferecido um espaço para a troca de saberes e o aprimoramento de práticas pedagógicas, a ausência de suporte contínuo e a carência de valorização institucional impactaram diretamente a efetividade do processo de desenvolvimento dos docentes.

Por outro lado, como foi pontuado nas falas dos participantes, alguns docentes conseguiram identificar a própria formação como uma ação significativa de valorização, entendendo-a como uma oportunidade para o aprimoramento profissional e para o reconhecimento da importância de seu trabalho. Esses docentes perceberam a formação internacional não apenas como uma aquisição de novos conhecimentos, mas também como um marco no reconhecimento da relevância de suas práticas docentes.

Mesmo diante desse resultado parcialmente positivo, é preciso ressaltar que a experiência não se desliga das condições estruturais locais, que influenciam diretamente o impacto dessa formação. Ou seja, mesmo quando há um reconhecimento das potencialidades da experiência, a falta de um contexto de apoio e reconhecimento contínuo pode diluir os benefícios dessa oportunidade, limitando o alcance de um crescimento pleno e sustentável. Dessa forma, o impacto da formação depende não apenas da experiência internacional em si, mas também das condições em que os docentes estão inseridos ao retornarem aos seus ambientes de atuação.

É relevante registrar, no tocante à valorização docente, que, em 2019, o governo estadual lançou um edital direcionado aos professores que participaram do Programa Gira Mundo Finlândia, convidando-os a submeter artigos científicos para o livro eletrônico “Práticas inovadoras: um novo olhar da educação paraibana a partir do Programa Gira Mundo Finlândia”. O edital buscava destacar a aplicabilidade dos projetos desenvolvidos no âmbito do programa e divulgar práticas pedagógicas inspiradas nas experiências de formação internacional. A iniciativa também visava apoiar o papel dos docentes como multiplicadores de métodos pedagógicos, incentivando a circulação de novas abordagens na educação paraibana[22].

Além de ampliar o acesso aos métodos pedagógicos, o referido edital representou uma ação de valorização ao dar visibilidade ao trabalho dos professores como autores e disseminadores de conhecimento, estimulando o fortalecimento da autoestima profissional.

[22] Notícia disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/noticias/gira-mundo-finlandia-governo-lanca-edital-para-livro-eletronico-com-praticas-inovadoras-de-professores. Acesso em: 11 nov. 2024.

7.1.1.2 Reflexão sobre a prática docente

Como exposto no referencial teórico, a formação reflexiva, fundamentada na teoria de Schön (2000) e expandida por autores como Pimenta (2002), Zeichner (1993) e Contreras (2011), visa à construção de uma prática docente enraizada na análise crítica tanto da própria atuação quanto das condições sociopolíticas que a permeiam (ver seção 3.2.3). A reflexão referida aqui transcende o conhecimento abstrato, constituindo-se como um processo conectado à experiência pessoal e ao contexto específico de trabalho do professor, o que permite a transformação contínua da prática educativa.

No contexto do Programa Gira Mundo, essa abordagem reflexiva foi identificada a partir dos relatos de vivência dos participantes. O PGM, ao expor os docentes a realidades educacionais distintas, oferece-lhes a oportunidade de observar e internalizar práticas pedagógicas novas e, em muitos casos, desafiadoras em relação às suas experiências anteriores.

Ao imergir em outros contextos culturais e pedagógicos, os professores são incentivados a rever suas concepções e a expandir suas estratégias educacionais, alinhando-as a perspectivas mais integradas e críticas, uma vez que são convidados a pensar a educação em termos de valores globais, como a sustentabilidade e a cooperação.

Para a participante P6, por exemplo, o contato com o sistema educacional finlandês provocou uma mudança substancial em sua abordagem pedagógica, especialmente no que diz respeito ao uso do tempo em sala de aula. Em sua fala, a participante P6 relata que, ao observar a forma mais leve com que os finlandeses estruturam o tempo letivo, percebeu a importância de evitar o excesso de aulas e tarefas, procurando "minimizar os excessos" e tornar suas aulas "mais leves". A experiência levou P6 a enxergar o ensino de modo menos rígido e a reavaliar o impacto das cobranças extensivas sobre os alunos, que, segundo ela, passaram a perceber suas aulas de maneira mais positiva e acolhedora:

> *Mudei minha perspectiva como docente no que diz respeito ao uso do tempo em sala de aula. Os finlandeses, há muito tempo, já entenderam que não adianta sufocar os alunos com aulas intermináveis. [...] Hoje, procuro minimizar os excessos, inclusive as tarefas de casa procuro não me exceder em cobranças e atividades intermináveis. Não sei exatamente de que maneira essas mudanças influenciam na aprendizagem, mas muitos alunos*

> *(não todos, obviamente) enxergam as aulas com mais leveza. Um aluno do terceiro ano, recentemente, disse: "a senhora é nosso alívio cômico". Eu, morrendo de rir, respondi: e eu sou palhaça, por um acaso? E ele: "eu acho as aulas leves". Enxerguei esses comentários como elogios (P6).*

Esse movimento de adaptação, típico da prática reflexiva, reflete uma reconfiguração dos valores pedagógicos de P6, que passou a incorporar uma abordagem mais sensível e humanizada em relação às demandas dos alunos.

A formação reflexiva também despertou nos participantes um desejo de romper com práticas tradicionais que, muitas vezes, engessam o aprendizado. A participante P5 expressa essa intenção ao mencionar que o programa a fez perceber a necessidade de desenvolver projetos com os alunos da rede pública, buscando uma alternativa ao modelo tradicional de ensino de línguas: "*Percebi que era uma necessidade começar a desenvolver projetos, junto aos alunos da rede pública, como um modo de romper com a estrutura engessada das aulas tradicionais de línguas e tornar o processo de aprendizagem mais desafiador e interessante* (P5).

Essa fala evidencia o desejo de P5 de promover uma experiência educacional mais dinâmica e significativa, em que os alunos possam construir conhecimentos de forma ativa e colaborativa, rompendo com o que ela considera uma estrutura tradicional das aulas convencionais.

Contreras (2011) sugere que, para ser efetiva, a formação reflexiva deve desafiar normas instituídas e fomentar a autonomia docente, possibilitando o questionamento das restrições institucionais que afetam a prática. Sob essa ótica, os participantes do PGM, ao retornarem ao Brasil com uma nova bagagem cultural e pedagógica, assumem o compromisso de repensar e redefinir práticas tradicionais à luz do que vivenciaram. Esse compromisso é formalmente consolidado através da implementação de um projeto pedagógico, reelaborado a partir dos conhecimentos adquiridos durante a formação e da análise crítica do participante acerca de sua realidade local.

Esse processo envolve não apenas a adaptação das novas metodologias e práticas observadas no exterior, mas também a integração dessas abordagens às especificidades culturais, sociais e institucionais da escola e da comunidade. Assim, o projeto pedagógico se torna uma ponte entre as vivências internacionais e as necessidades e desafios locais, permitindo que o professor aplique o que aprendeu de maneira refletida e contextualizada.

Aproximando-se dessa perspectiva, ao conhecer outras realidades, alguns professores foram inspirados a valorizar habilidades diversas e a flexibilizar métodos de avaliação. A participante P6, ao observar que escolas em outros países oferecem aulas de culinária, música, marcenaria e outras habilidades manuais, passou a enxergar o potencial transformador de uma educação que abarca múltiplas formas de aprendizado. Embora reconheça as limitações que enfrenta no Brasil, ela afirma procurar avaliar os alunos considerando “sua criatividade, dotes manuais, oralidade”, demonstrando uma resistência consciente às avaliações puramente convencionais. Esse movimento sugere um processo de reflexão acerca da ação pedagógica, no qual o professor reconhece a necessidade de uma prática mais inclusiva e ajustada às diversas habilidades dos alunos:

> *Conhecer escolas em que os alunos têm aulas de culinária, música (o professor tocava piano enquanto as crianças cantavam), corte e costura, marcenaria é sentir que a escola pode e deve ser diferente, é sentir que é possível atrair os alunos e desenvolver outras habilidades. Apesar das minhas, na verdade nossas, limitações no Brasil, procuro, embora nem sempre consiga, avaliar os alunos por sua criatividade, dotes manuais, oralidade, sem me restringir às avaliações puramente convencionais (P6).*

O participante P4 também destacou que houve uma reflexão e reestruturação de sua prática pedagógica:

> *Desde que voltei, minha sala de aula ganhou um novo contexto. Agora, não é só aquela coisa das carreiras individuais, as atividades práticas que proponho também vão nessa linha de aprender em cooperação, em coletivo. E foi interessante porque o feedback que recebi foi superpositivo; os alunos gostaram desse modelo, o que acabou facilitando meu trabalho. Claro, trouxe algumas dificuldades também, porque agora preciso fazer rubricas de aprendizagem, uma avaliação mais contínua e detalhada. Mas, no fim, eles entenderam o processo e aceitaram bem. Antes, minha avaliação era basicamente bimestral e muito sistemática, com o peso da nota concentrado nessa prova ao fim do bimestre. Agora, quando o aluno não vai tão bem em uma avaliação, a gente lida de outra forma: há um processo para recuperar não apenas a nota, mas para oportunizar o aprendizado mesmo, por meio de atividades variadas, sejam lúdicas, práticas, experimentais, orais, valorizando autonomia e a segurança deles. Então, essa experiência foi muito enriquecedora, porque lá nas aulas eu pude ver de perto como essa abordagem traz resultados.*

A fala do participante P4 evidencia uma reflexão e reestruturação de sua prática pedagógica após a experiência de formação. Ele descreve como, ao retornar, sua sala de aula passou a ter um "novo contexto", que agora integra uma perspectiva mais colaborativa e menos centrada na individualidade ("Agora, não é só aquela coisa das

carreiras individuais, as atividades práticas que proponho também vão nessa linha de aprender em cooperação, em coletivo"). Essa transformação, que foi bem recebida pelos alunos, representa uma mudança significativa na dinâmica da sala de aula, aproximando-a de uma aprendizagem mais integrada e coletiva, com práticas que estimulam a colaboração e o trabalho conjunto.

O participante P4 reconhece que essa adaptação trouxe novos desafios, especialmente no que se refere à avaliação. Antes, ele aplicava uma avaliação bimestral, "muito sistemática", com peso maior em uma prova final, típica de um modelo tradicional. Agora, essa abordagem foi substituída por um modelo de avaliação mais contínuo, detalhado e diversificado, exigindo a criação de rubricas de aprendizagem e uma análise mais criteriosa do desenvolvimento dos alunos. Ele explica que, hoje, quando um aluno não atinge a nota esperada, não há uma preocupação apenas com a nota em si, mas com o processo de aprendizado, oferecendo oportunidades de recuperação através de atividades "lúdicas, práticas, experimentais, orais" que incentivam a autonomia e fortalecem a segurança dos estudantes.

A experiência vivida no país de formação possibilitou ao participante P4 observar os impactos dessa abordagem em uma experiência de uso concreto, ajudando-o a entender a importância de um ensino mais flexível e centrado no processo, e não apenas no resultado final. Isso permitiu que ele retornasse ao Brasil com uma perspectiva diferente sobre o papel da avaliação e o valor de práticas pedagógicas que priorizam o aprendizado ativo e a construção de competências em um ambiente de cooperação.

A partir dos relatos das vivências dos participantes, é possível observar que a formação continuada promovida pelo Programa Gira Mundo se alinha à abordagem crítico-reflexiva proposta por Nóvoa (1997) quanto a não se limitar à mera atualização de conhecimentos, mas assumir o papel de um processo de reflexão e de reformulação da profissão docente. Conforme argumenta Nóvoa, "estar em formação" não deve ser uma atitude passiva ou de submissão a diretrizes externas; ao contrário, implica um investimento pessoal e criativo no desenvolvimento de projetos próprios que visem à construção de uma identidade profissional sólida e autêntica.

Nesse contexto, a formação continuada se torna um espaço de questionamento, onde os docentes são desafiados a refletir criticamente sobre sua

prática pedagógica e a buscar novas formas de agir, adaptando-se às necessidades da realidade educacional local, sem perder de vista a sua autonomia profissional.

Essa cultura de reflexão, quando trazida para o ambiente escolar após o retorno do intercâmbio, possui um potencial multiplicador capaz de inspirar outros professores e a comunidade escolar a engajarem-se em discussões e ações voltadas à inovação pedagógica, estimulando uma integração entre reflexão individual e prática coletiva. Tal integração favorece um ambiente educacional propício a transformações institucionais que beneficiem tanto a escola quanto a comunidade.

No entanto, como será discutido na análise da dimensão organizacional, essa integração reflexiva não se efetivou em todas as escolas com professores participantes do PGM, evidenciando a importância de condições institucionais e de apoio coletivo para que os reflexos do programa possam alcançar maior efetividade.

7.1.2 A dimensão profissional e os conhecimentos pertinentes

A dimensão profissional aborda a importância de os docentes se apropriarem dos conhecimentos adquiridos desde sua formação inicial, promovendo sua atualização e ampliação para atender às demandas emergentes da prática pedagógica. Aprofundar o domínio dos conteúdos específicos de suas disciplinas, além de compreender os fundamentos teóricos e metodológicos da educação, torna-se essencial para que o professor atue de forma qualificada e contextualizada.

Nóvoa (1991) argumenta que a formação do docente não se limita a uma soma de saberes teóricos, mas envolve uma construção constante de competências, reflexões e experiências que fundamentam a prática educativa.

Ao considerar essa dimensão, busca-se fortalecer o domínio de conhecimentos pedagógicos, científicos e metodológicos que permitam ao professor enfrentar os desafios do ensino de forma inovadora e fundamentada. A valorização dessa dimensão não apenas aprimora a capacidade técnica do professor, mas também enriquece sua capacidade de tomar decisões pedagógicas informadas, adaptando-se a contextos variados e promovendo aprendizagens significativas.

No contexto deste estudo, essa dimensão permite investigar como experiências de formação e internacionalização, como as promovidas pelo Programa Gira Mundo, impactam o repertório de conhecimentos e habilidades do docente, contribuindo para

um processo de profissionalização fundamentado na evolução dos saberes e práticas educacionais.

7.1.2.1 Internacionalização

A formação continuada internacional proporciona aos professores a oportunidade de vivenciar outras práticas pedagógicas, métodos e sistemas educacionais, ampliando sua compreensão e capacidade de adaptação a diferentes contextos. A internacionalização proporcionada pelo PGM possibilita que os docentes atuem em ambientes multiculturais e transnacionais, possibilitando troca de saberes e uma reflexão crítica sobre as práticas locais.

Como argumenta Knight (2006), o contato com outras culturas educacionais não apenas facilita o acesso à diversidade, mas também promove uma revisão das práticas habituais, permitindo, a incorporação de novas abordagens e perspectivas, o que é potencializado por ser possível ver as teorias em campo efetivo de aplicação, isto é, na prática.

As falas dos participantes do Programa Gira Mundo reforçam o diferencial dessa experiência internacional em sua vivência formativa. A participante P3, por exemplo, destaca que “as formações locais podem também ser extremamente significativas, mas não se comparam à oportunidade de conhecer outro país, outra cultura e outras formas de enxergar a educação”. A participante ressalta, em particular, o trabalho desenvolvido com crianças especiais, que ela considera incomparável ao que é realizado em sua realidade local.

> *“[...] claro que as formações locais podem também ser extremamente significativas, mas não se comparam à oportunidade de conhecer outro país, outra cultura e outras formas de enxergar a educação de um povo. O trabalho feito lá com crianças [com necessidades] especiais não tem nada que se compare aqui na Paraíba e, acredito, que em nenhuma escola pública do Brasil” (P3).*

Esse contraste permitiu à professora não apenas se inspirar nas práticas de inclusão que observou, mas também refletir sobre as limitações e possibilidades de melhoria no contexto educacional brasileiro.

Já a participante P5 destacou em seu relato que "*a perspectiva de romper fronteiras e vivenciar outras realidades e experiências é, por si só, extremamente*

enriquecedora", destacando como o contato com novas culturas e abordagens pedagógicas pode representar uma oportunidade significativa de crescimento profissional e pessoal. A experiência internacional leva o professor a questionar e ampliar suas concepções sobre a educação, promovendo um movimento de abertura que, em última análise, resulta na integração de novos elementos em sua prática docente, como apontado na seção anterior.

De forma similar, a participante P6 aponta que o grande diferencial do PGM foi o “intercâmbio cultural” e a oportunidade de vivenciar a diversidade não apenas nas escolas finlandesas, mas também em ambientes de ensino multicultural, com estudantes de diferentes origens como China, Iraque e Brasil. Essa interação entre nações é destacada como um momento de aprendizado profundo e único, que expande a visão dos professores sobre a educação em uma escala global. Segue transcrita a fala da participante:

> *“Sem dúvida, o diferencial [do Gira Mundo] é esse grande Intercâmbio cultural. Conhecer as escolas finlandesas, os costumes, vivenciar o clima tão diverso, visitar outros países. Tivemos, na universidade, um encontro entre nações. Participaram estudantes finlandeses, chineses, iraquianos, brasileiros. Foi um momento muito rico” (P6).*

O participante P1 destacou o enriquecimento que o caráter internacional conferiu à sua formação, ampliando sua visão sobre educação e desenvolvimento local. Ao referir-se à experiência, o participante a descreve como: "*realmente enriquecedora e transformadora [...] porque, a partir de tudo o que vivemos e aprendemos, não tem como olhar para a nossa realidade da mesma forma*".

Ao observar as práticas ambientais e as soluções no Deserto do Arava, em Israel, o participante P1 percebeu como a pesquisa e o conhecimento técnico podem ser decisivos para superar as limitações naturais de um ambiente árido.

Esse contato com outra realidade árida, mas produtiva, fez o participante P1 “*reacreditar no potencial de desenvolvimento econômico, social e sustentável*” do semiárido no contexto paraibano. Inspirado pelo modelo israelense, que alia conhecimento técnico à gestão ambiental, ele passou a enxergar novas possibilidades de desenvolvimento sustentável para sua própria região, baseado em uma educação que priorize a sustentabilidade e o uso eficiente dos recursos naturais.

A fala de P1 mostra como a formação internacional estimula os professores a reavaliar suas perspectivas sobre educação e práticas locais, incentivando-os a

adaptar e valorizar práticas sustentáveis no contexto brasileiro. Segue o trecho transcrito em sua integralidade:

> *Foi uma experiência realmente enriquecedora e transformadora [...] porque, a partir de tudo o que vivemos e aprendemos, não tem como olhar para a nossa realidade da mesma forma. Isso nos faz reacreditar no potencial de desenvolvimento econômico, social e sustentável que temos aqui no Estado da Paraíba e no Nordeste como um todo. Porque a gente vê a realidade do Deserto do Arava [Israel] e o que eles conseguem com a pesquisa e o conhecimento técnico. Isso faz a gente repensar o que pode ser feito no nosso semiárido com uma educação ambiental e utilização mais eficiente dos recursos naturais.*

Ao participar de programas como o Gira Mundo, os professores têm acesso a práticas pedagógicas colaborativas e inovadoras, incluindo desenvolvimento de projetos sustentáveis ligados a aspectos ecológicos, sociais, econômicos e culturais, metodologias ativas e projetos baseados em STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática). Tais metodologias incentivam uma aprendizagem dinâmica e integrada, fortalecendo o processo reflexivo dos educadores sobre suas práticas.

Esse tipo de formação oferece uma alternativa à visão simplista de transferência de modelos prontos, incentivando um intercâmbio que valoriza a adaptação crítica às realidades locais em vez de uma simples replicação de práticas estrangeiras.

Dessa forma, a internacionalização da formação continuada no âmbito do PGM, ao promover essa troca de saberes e adaptação cultural, incentiva uma mentalidade cosmopolita e reflexiva nos educadores. Os professores se tornam capazes de navegar entre diferentes culturas e desenvolver uma postura crítica que transforma o aprendizado em uma ferramenta flexível, moldável conforme as especificidades de cada contexto. Esse tipo de formação não busca substituir práticas locais, mas enriquecê-las, oferecendo aos docentes uma compreensão mais ampla para enfrentar os desafios globais e locais da educação contemporânea.

7.1.2.2 Temas e metodologias abordados

A formação continuada proporciona oportunidades de atualização e ampliação dos conhecimentos necessários para enfrentar os desafios da prática pedagógica. Nesse processo, a escolha dos temas e metodologias tem um papel de destaque, pois

relaciona-se tanto ao domínio dos conteúdos específicos quanto à compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação.

Diante disso, passamos a analisar os temas e metodologias abordados no PGM que foram citados como relevantes nas falas dos participantes. Para melhor organização, apresentaremos no Quadro 12, a seguir, as falas dos participantes que contemplam temas e metodologias trabalhados na formação vivenciada no PGM.

Quadro 12: Temas e metodologias abordados no PGM

Falas dos participantes
"Aprendi metodologias que achei diferenciadas, como Técnicas de debate, técnicas de avaliação aula a aula, método CLIL [Content and Language Integrated Learning, é uma abordagem pedagógica que integra o ensino de conteúdo e de língua estrangeira] e PBL [Problem-Based Learning, é uma metodologia de ensino que propõe a resolução de problemas por meio de atividades guiadas], entre outros" (P3).
"Vivemos uma imersão sobre as práticas pedagógicas cooperativas e a importância do trabalho em equipe no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem"(P4).
"Aprendemos muito sobre a interdisciplinaridade e vimos como isso era abordado na prática nas escolas que visitamos" (P5).
Na formação, o foco era o desenvolvimento de projetos para utilização eficiente e sustentável dos recursos naturais (P7).

Dados da pesquisa (2024).

As metodologias apontadas pelos participantes refletem abordagens voltadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa e integrada. A participante P3, ao mencionar técnicas de debate, avaliação contínua, CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e PBL (*Problem-Based Learning*), evidencia a incorporação de metodologias reconhecidas internacionalmente por sua capacidade de engajar os alunos em processos ativos de construção de conhecimento.

O método **CLIL**, por exemplo, é amplamente valorizado por integrar o ensino de conteúdo com o aprendizado de uma língua estrangeira. De acordo com Coyle, Hood e Marsh (2010), o CLIL estimula a aquisição simultânea de conhecimento e habilidades linguísticas, permitindo que os alunos explorem o conteúdo de forma mais abrangente e desenvolvam competências comunicativas que são essenciais no mundo globalizado. O uso do CLIL em sala de aula potencializa o aprendizado da língua estrangeira e amplia o repertório cultural e contextual dos alunos, uma abordagem que, segundo Dalton-Puffer (2007), fortalece o pensamento crítico e a compreensão intercultural.

Já o **PBL**, ou Aprendizagem Baseada em Problemas, destacada também por P3, é uma metodologia que coloca o aluno no centro do processo de aprendizado, incentivando-o a resolver problemas reais por meio de atividades guiadas. Esse método é amplamente defendido na literatura por promover habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e autonomia.

Segundo Barrows e Tamblyn (1980), o PBL é uma estratégia para desenvolver a capacidade dos alunos de aplicar conhecimento em situações práticas, preparando-os melhor para desafios futuros. Hmelo-Silver (2004), complementando esse entendimento, afirma que, ao resolver problemas, os alunos aprimoram habilidades de trabalho em equipe e ganham uma compreensão mais profunda dos conteúdos abordados.

A participante P5 reforça a importância da **interdisciplinaridade**, observando como essa abordagem era aplicada nas escolas que visitaram. A interdisciplinaridade é essencial para conectar saberes e contextualizar o aprendizado, proporcionando aos alunos uma visão integrada das disciplinas. Segundo Beane (1997), ao romper com a fragmentação tradicional do conhecimento, a interdisciplinaridade permite que os alunos vejam as conexões entre os conteúdos e as aplicabilidades práticas, o que aumenta a motivação e o entendimento. Nessa direção, Jacobs (1989) destaca que a interdisciplinaridade não apenas facilita a aprendizagem contextualizada, mas também promove a colaboração entre professores, o que resulta em um ensino mais coeso e significativo.

A fala do participante P4 destaca as **práticas pedagógicas cooperativas** e a importância do trabalho em equipe no processo de ensino-aprendizagem. Essas práticas, com base em autores como Johnson, Johnson e Smith (1998), são fundamentais para desenvolver habilidades de colaboração, comunicação e respeito à diversidade de opiniões. As metodologias cooperativas têm sido associadas a um aumento no desempenho acadêmico e no engajamento dos alunos, pois incentivam o aprendizado mútuo e a construção coletiva de conhecimentos. A pedagogia cooperativa se fundamenta em princípios como a interdependência positiva e a responsabilidade individual, que, segundo Johnson e Johnson (2009), são elementos relevantes para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e colaborativos.

Por fim, a fala de P7 enfatiza o foco na **utilização eficiente e sustentável dos recursos naturais** durante a formação. O desenvolvimento de projetos com essa

perspectiva é essencial para preparar os alunos para os desafios ambientais contemporâneos e promover uma educação voltada à sustentabilidade. Segundo Tilbury (1995), a educação para a sustentabilidade deve integrar teoria e prática, capacitando os alunos para tomarem decisões informadas e responsáveis em relação ao meio ambiente. A integração de práticas sustentáveis no currículo escolar, defendida por Sterling (2001), é uma estratégia que não só educa para a preservação ambiental, mas também incentiva o pensamento crítico e a tomada de decisões conscientes.

Essas metodologias, mencionadas pelos participantes, evidenciam a importância de abordagens pedagógicas que não apenas integram conteúdos, mas também promovem habilidades socioemocionais e responsabilidades globais. Respondem, dessa forma, a desafios vivenciados tanto nos países que oferecem essas experiências quanto na realidade educacional da Paraíba.

7.1.3 A dimensão organizacional: a escola e os seus projetos

A dimensão organizacional, como enfatizado por Nóvoa (1991), relaciona a formação docente ao contexto específico em que os professores atuam, isto é, à realidade da escola e de sua comunidade educacional. Nesse eixo, a formação dos professores é compreendida em um ambiente que valoriza e dialoga com as demandas e particularidades da escola, considerando suas especificidades, desafios e projetos pedagógicos. A formação docente, assim, deve estar alinhada às necessidades concretas do ambiente escolar, oferecendo aos educadores ferramentas que lhes permitam atuar de maneira mais efetiva e significativa.

A dimensão organizacional abrange não apenas a infraestrutura física e os recursos disponíveis, mas também o ambiente de trabalho, as relações interpessoais e a cultura institucional. Nessa perspectiva, Nóvoa (1991) destaca que a escola não é apenas um espaço de ensino, mas uma comunidade de aprendizagem e de desenvolvimento coletivo, onde o professor se insere como agente ativo na construção do conhecimento e na participação das decisões e iniciativas da escola.

Através de sua participação em projetos institucionais e na elaboração de práticas colaborativas, os docentes enriquecem suas experiências e promovem uma identidade profissional coletiva, que fortalece o compromisso com o desenvolvimento

dos alunos e com os objetivos da instituição. Esse processo cria um espaço de aprendizado mútuo e de suporte contínuo às práticas educativas.

No contexto deste estudo, a análise da dimensão organizacional possibilita compreender como o ambiente escolar influenciou e foi influenciado pela implementação das práticas adquiridas no Programa Gira Mundo.

7.1.3.1 Cooperação e colaboração

A dimensão coletiva da formação, conforme aponta Nóvoa (2019), é relevante para fortalecer o ambiente escolar como um espaço de aprendizagem contínua, tendo em vista que o trabalho coletivo favorece a troca de experiências e saberes, possibilitando uma construção compartilhada de práticas pedagógicas, que podem ser adaptadas e aprimoradas conforme as necessidades do grupo de educadores.

Day (2001), como já posto anteriormente, também defende que o desenvolvimento profissional docente vai além da aquisição de habilidades técnicas, envolvendo uma revisão constante do compromisso do professor com os objetivos educacionais, o que deve ocorrer tanto no campo individual quanto coletivamente. Nesse sentido, a colaboração entre colegas contribui para a construção coletiva de saberes e práticas pedagógicas que impactam a qualidade da educação.

A troca de experiências e o trabalho conjunto oferecem oportunidades para identificar práticas bem-sucedidas que podem ser compartilhadas e adaptadas e contribui para que a escola não se limite à aplicação de técnicas educacionais, mas se torne um ambiente de reflexão contínua onde os docentes podem buscar soluções para os desafios do ensino por meio do trabalho colaborativo.

Além disso, a cooperação entre educadores é fundamental para superar a fragmentação da prática pedagógica, muitas vezes resultado de uma ênfase excessiva na autonomia individual em detrimento do trabalho em equipe. A construção de uma cultura colaborativa permite que os docentes compartilhem experiências, reflitam sobre desafios comuns e desenvolvam soluções contextualizadas e mais eficazes. Esse tipo de interação fortalece uma identidade profissional coletiva e contribui para práticas pedagógicas mais consistentes, refletindo o compromisso da escola com a aprendizagem integral dos estudantes.

A introdução de práticas inovadoras depende de redes de apoio que incentivem a troca de conhecimentos e promovam o desenvolvimento profissional contínuo.

Segundo Vincent-Lancrin *et al*. (2019), iniciativas como observação entre pares, planejamento conjunto e reflexão sobre a prática mostram-se eficazes na disseminação de métodos baseados em evidências[23] adaptados ao contexto local. Essa colaboração estratégica permite que os educadores identifiquem necessidades específicas, alinhando metodologias aos desafios e oportunidades reais de seu ambiente.

Como destacam Darling-Hammond *et al*. (2017), o desenvolvimento profissional coletivo não apenas facilita a aplicação de práticas inovadoras, mas também fortalece uma cultura de aprimoramento contínuo, em que a inovação deixa de ser pontual e se enraíza no cotidiano pedagógico. Assim, a cooperação e colaboração na prática docente devem ser entendidas como elementos centrais de um processo contínuo de reflexão crítica e de construção de saberes.

A análise dos dados da entrevista sobre a unidade de significado “Cooperação e Colaboração” no Programa Gira Mundo mostra uma mudança na percepção da importância de práticas colaborativas, como ilustrado na fala de P4: "*Aprendi muito com relação ao coletivo e ao individualismo. A gente tem muito esse costume de eu, professor, vou fazer o melhor enquanto minha função de educador na minha área específica. E eu nunca pensava muito no coletivo*". Esse relato reflete uma transição de uma atuação mais individualizada para um enfoque na colaboração, um aspecto importante para o desenvolvimento da prática docente.

Outro exemplo é a fala de P6, que destacou: “[...] *aprendi algo fundamental para a atuação docente que é trabalhar em equipe. O meu "home group" era formado apenas por professores de Inglês, mas com habilidades muito distintas*”. Essa abordagem de valorização do trabalho em equipe incentiva a troca de experiências e a construção de saberes de forma coletiva, em alinhamento com a perspectiva de Nóvoa (2019), que enfatiza a relevância da interação e colaboração no ambiente educacional.

A participante P2, nessa mesma perspectiva, comentou: "*Muitas das coisas a gente percebeu que já implementava na nossa prática de aula,* ***só que em um trabalho mais individual. Lá na formação, a gente viu a importância de trabalhar junto, em coletivo***" (grifo nosso). Esse depoimento revela que, após a formação, os

[23] Métodos baseados em evidências são abordagens que se baseiam em pesquisas científicas para melhorar a qualidade de processos e decisões.

participantes passaram a valorizar a colaboração, reconhecendo o benefício do trabalho coletivo.

Referindo-se a esse trabalho coletivo em sua atuação docente, o participante P1 afirmou que

> *um fator interessante do Gira Mundo foi que vários professores da nossa escola já participaram indo para países diferentes e cada um trouxe elementos diferentes do que aprendeu na formação. Isso enriqueceu as nossas reuniões de planejamento porque cada um vai complementado e somando ideias, agregando conhecimento e a gente vai atrás de se aprofundar no que o outro sugeriu para se apropriar melhor.*

A fala do participante vai ao encontro da afirmação feita anteriormente nesta pesquisa de que o processo de planejamento, combinado com sessões de discussão e reflexão conjunta entre docentes, contribui para uma adaptação mais eficaz das estratégias de ensino. Nesse sentido, o planejamento, fortalecido pelos conhecimentos adquiridos na formação internacional, passa a ser um impulsionador de mudanças pedagógicas. Isso resulta em impactos tangíveis na melhoria do desempenho dos estudantes e na superação de obstáculos educacionais.

A participante P3 também destacou a importância da cooperação como um dos elementos fundamentais que incorporou à sua prática após a participação no Programa Gira Mundo: "*Após o Gira Mundo, passei a valorizar mais o trabalho coletivo. Passamos a buscar sempre desenvolver um trabalho docente cooperativo e compartilhado entre todos os educadores da escola, buscamos formas de integrar conteúdos e trabalhar juntos*" (P3).

Nesse contexto, os relatos propõem que a formação continuada promovida pelo PGM instigou uma nova postura em relação à prática educativa, motivando uma mudança de perspectiva sobre a importância de um trabalho em equipe, com foco na construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo.

Essa colaboração favorece a troca de experiências e a construção de saberes coletivos, promovendo um ambiente favorável à renovação das práticas pedagógicas. A abordagem colaborativa proporciona aos professores a oportunidade de revisar e aprimorar suas metodologias, o que, por sua vez, fortalece um ambiente educacional mais dinâmico, flexível e atento às necessidades do grupo. Essa interação não apenas enriquece a prática docente, mas também contribui para a criação de uma cultura escolar mais inclusiva e adaptada às demandas contemporâneas do ensino.

Day (2001) enfatiza a relevância dessa perspectiva ao afirmar que o desenvolvimento profissional não se restringe ao domínio de habilidades técnicas, mas engloba todas as experiências planejadas e espontâneas que enriquecem não apenas o conhecimento, mas também o compromisso ético e a inteligência emocional dos educadores. Assim, o PGM, ao valorizar a prática reflexiva individual – ao orientar os professores no desenvolvimento de projetos inovadores voltados para a melhoria de sua atuação – também fomenta um envolvimento coletivo que fortalece a autonomia e amplifica a voz dos professores.

Cabe destacar que os modelos de formação continuada que valorizam a troca de saberes e a colaboração incentivam os professores a refletirem sobre suas práticas de ensino e sobre os aspectos mais amplos da profissão, incluindo as condições de trabalho, as relações de poder e a autonomia no ambiente escolar.

Agregando elementos a essa discussão, Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4) afirmam que a formação continuada deve contribuir

> de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é **facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva**. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças (grifo nosso).

Essa consciência coletiva apontada pelos autores deve incluir a conscientização sobre a realidade estrutural das escolas e das condições de trabalho dos docentes. Quando a formação é eficaz, ela não apenas capacita os professores em suas práticas pedagógicas, mas também os engaja em uma reflexão crítica sobre as condições de ensino, estimulando uma luta por melhorias estruturais e por um ambiente escolar que favoreça o processo de aprendizagem.

Isso implica, por exemplo, na busca por melhores condições de trabalho, como escolas adequadamente equipadas e uma gestão escolar que forneça o suporte necessário aos docentes. Tais condições são essenciais para que as propostas de inovação pedagógica sejam aplicadas, tendo em vista que a infraestrutura e o apoio institucional são determinantes para o sucesso de metodologias inovadoras (Nóvoa, 1991; Beane, 1997).

Como será discutido na próxima seção, esses fatores surgiram como desafios enfrentados pelos participantes do Programa Gira Mundo e impactam diretamente

suas atividades cotidianas. Tais barreiras não apenas dificultam a inovação, mas também desmotivam os docentes, que se veem sem o suporte necessário para realizar mudanças significativas em seus contextos educacionais (André, 2016).

7.1.3.2 Desafios na Aplicação do Projeto de Desenvolvimento

A profissionalização docente está intrinsecamente relacionada a uma série de fatores que vão além da qualificação do professor, incluindo condições estruturais, disponibilização de recursos e o apoio institucional. Inserindo-se nessa conjuntura, a formação continuada crítico-reflexiva, para que possa contribuir para o desenvolvimento profissional, depende de um contexto escolar favorável, que inclua uma gestão comprometida e recursos adequados, haja vista que a implementação de mudanças pedagógicas não se dá apenas pelo conhecimento adquirido, mas também pela existência de um ambiente escolar que permita aplicar as inovações de forma eficaz.

Ratificando essa compreensão, Darling-Hammond *et al*. (2017) apontam que

> [...] o sistema educacional dentro do qual o DP [desenvolvimento profissional] ocorre tem implicações para sua eficácia. Especificamente, as condições para ensino e aprendizagem tanto dentro das escolas quanto no nível do sistema podem inibir a eficácia do DP. Por exemplo, recursos inadequados para DP — incluindo materiais curriculares necessários — frequentemente exacerbam as desigualdades e dificultam os esforços de melhoria da escola. A falha em alinhar as políticas em direção a um conjunto coerente de práticas também é um grande impedimento, assim como uma cultura escolar disfuncional. Implementar bem o DP eficaz também requer capacidade de resposta às necessidades dos educadores e alunos e aos contextos nos quais o ensino e a aprendizagem ocorrerão (Darling-Hammond *et al*., 2017, p. 9).[24]

Nesse sentido, a falta de apoio institucional e a escassez de recursos materiais, dentre outros fatores dos quais passaremos a tratar, representaram desafios que limitaram a efetividade do processo formativo e que foram determinantes para o

[24] No original: “[…] the educational system within which PD occurs has implications for its effectiveness. Specifically, conditions for teaching and learning both within schools and at the system level can inhibit the effectiveness of PD. For example, inadequate resourcing for PD — including needed curriculum materials — frequently exacerbates inequities and hinders school-improvement efforts. Failure to align policies toward a coherent set of practices is also a major impediment, as is a dysfunctional school culture. Implementing effective PD well also requires responsiveness to the needs of educators and learners and to the contexts in which teaching and learning will take place”.

sucesso ou insucesso, bem como para a continuidade ou descontinuidade dos projetos desenvolvidos.

Ao analisar os depoimentos dos entrevistados, constatou-se que três participantes — P2, P7 e P9 — relataram ter implementado seus projetos de desenvolvimento sem enfrentarem desafios significativos. P2 mencionou que, como a escola já contava com outros professores que participaram do programa, havia uma grande expectativa em torno das novas ideias e conhecimentos que ela poderia compartilhar. Dessa forma, seu projeto foi acolhido pela equipe da escola e contou com o envolvimento necessário dos professores na comunidade de aprendizagem proposta:

> *Como já tinham outros professores na escola que participaram do programa, todo mundo estava curioso para ver o que eu ia trazer de diferente. Eles queriam saber que novidades eu tinha para compartilhar com a equipe. Então, foi ótimo, porque o meu projeto acabou sendo muito bem acolhido, e os professores se engajaram na comunidade de aprendizagem que a gente propôs (P2)*.

O participante P7 apontou que buscou parcerias com empresas locais para execução do seu projeto e que isso enriqueceu a aprendizagem dos alunos, que puderam contar com as visitas às empresas parceiras para melhor conhecer a tecnologia de obtenção de energia renovável e os conteúdos relacionados a esse processo, como o empreendedorismo, o marketing, entre outras atividades:

> *Eu procurei parcerias com empresas da região para o desenvolvimento do meu projeto, o que ajudou bastante. Os alunos puderam visitar essas empresas e entender como funciona a tecnologia de energia renovável [...], além de aprender sobre empreendedorismo e marketing. Isso ajudou eles a verem de forma mais prática o que estavam aprendendo na teoria (P7).*

A participante P9, que explorou a gamificação em sala de aula no seu projeto, não relatou desafios no desenvolvimento da sua proposta. Segue a fala do participante relacionada à questão: "*Eu explorei o uso de jogos relacionados aos conteúdos da disciplina e não encontrei muitos obstáculos no desenvolvimento. O processo fluiu bem e os alunos se engajaram nas atividades (P9)*."

Os demais relatos de vivência dos professores entrevistados revelaram desafios significativos na implementação dos projetos de desenvolvimento nas escolas, os quais foram amplificados pelas limitações estruturais e pela falta de apoio institucional. A escassez de recursos, consoante evidenciam as narrativas dos

entrevistados, representou um obstáculo recorrente para a efetivação dos projetos propostos.

A participante P6 destacou a dificuldade de trabalhar com recursos limitados, mencionando a necessidade de recorrer ao uso de seus próprios meios para dar andamento às atividades: "*o grande desafio é sempre a escassez de recursos, uma internet de qualidade, uma televisão etc. Na medida do possível, eu usei meus próprios recursos*"(P6).

Tratando especificamente desse desafio, o participante P1 também ressaltou a limitação imposta pela falta de recursos, que compromete a capacidade de implementar as soluções vislumbradas nas formações: "*Não temos muito recursos, isso limita um pouco nossas possibilidades de implementar aquilo que vimos na formação*" (P1). No entanto, P1 afirmou ter conseguido implementar o que propôs em seus projetos de desenvolvimento por já ter pensado a realidade do seu local de atuação e adaptado a proposta para os recursos que teria disponíveis: "*Nos projetos que desenvolvi, já pensei na minha escola, na realidade daqui, e fui ajustando a proposta para o que eu sabia que seria possível. Foi um jeito de adaptar para a nossa realidade, e deu certo*" (P1). Essa fala reflete uma postura pragmática e criativa diante das limitações materiais frequentemente enfrentadas no contexto escolar brasileiro.

O participante P1 ainda destacou a importância de planejar ações viáveis dentro do que chamou de "*a lógica do possível*", argumentando que, mesmo sem os recursos ideais, é possível gerar impactos positivos. "*Claro que seria ótimo ter tudo o que vimos lá fora, mas, com o que a gente tem, dá pra fazer muita coisa boa também, é só pensar no que é prioritário, usando a lógica do possível, e como isso pode fazer diferença na aprendizagem dos alunos*" (P1). O posicionamento do participante e o significado que atribui a sua vivência evidencia a necessidade de alinhar as expectativas com a realidade local, buscando transformar as restrições em oportunidades para inovação e desenvolvimento pedagógico.

A fala do participante P4 destacou dificuldade na implementação do projeto:

> *Então, assim, tentei junto com alguns professores fazer algo diferente, mas, como dependemos do contexto escolar, a limitação de material acabou nos travando. Então, tinha que mudar o material, mudar uma metodologia, para trazer algum impacto para os alunos. Eu, pelo menos, tive que adaptar para fazer de uma maneira diferente, fui aperfeiçoando, porque eu vi que algumas coisas não dariam certo...(P4).*

A falta ou insuficiência de recursos materiais e tecnológicos essenciais compromete a capacidade dos docentes de implementar práticas pedagógicas atualizadas, muitas das quais dependem de recursos audiovisuais, de conectividade com a internet ou até de materiais didáticos básicos. Essa escassez restringe o alcance de metodologias ativas e interdisciplinares, que frequentemente demandam infraestrutura tecnológica e recursos pedagógicos específicos. Como consequência, as práticas educativas se tornam limitadas, afetando a motivação dos professores e dificultando a criação de ambientes de aprendizagem inovadores e dinâmicos.

A estrutura física das escolas também desempenha um papel essencial no desempenho docente e na promoção da inovação pedagógica. Escolas com instalações inadequadas e que carecem de espaços dedicados ao trabalho colaborativo ou ao uso de tecnologias de aprendizagem impõem barreiras significativas à adoção de métodos de ensino contemporâneos.

Esse cenário reflete a análise de Ouverney-King, Souza e Medeiros (2018), que destacam que a efetividade das formações continuadas depende intrinsecamente das condições estruturais e dos recursos disponíveis nas instituições de ensino. Sem esses elementos, o processo de mudança é comprometido, restringindo o potencial transformador dessas formações. A superação desses desafios requer um investimento prioritário em infraestrutura e em recursos, viabilizando que as inovações pedagógicas promovidas nas formações possam ser efetivamente traduzidas em práticas concretas no cotidiano escolar.

A ausência de apoio institucional também foi um fator mencionado pelos entrevistados que agrava os desafios enfrentados pelo corpo docente. Relacionando-se a essa questão, a falta de apoio da gestão escolar e da administração educacional estadual foi pontuada pela participante P5, que relatou a ausência de respaldo para a manutenção de atividades que fugissem ao currículo tradicional. Nas palavras da participante: “*Houve falta de apoio da gestão escolar e da administração educacional para subsidiar e manter atividades que fogem ao currículo escolar. Não houve como levar sem apoio essas atividades*” (P5).

Esse ponto corrobora a argumentação de André (2016), que reforça a importância de um contexto colaborativo para a implementação de mudanças, destacando que sem apoio institucional as iniciativas dos professores tendem a se tornar esforços isolados e frágeis.

Somando-se aos fatores já mencionados, para a participante P8, a pandemia agravou as dificuldades enfrentadas, especialmente no que tange à adesão dos docentes. Ela relatou que o projeto, desenvolvido durante esse período, teve dificuldades em reunir os professores, pois a atividade exigia tempo adicional além das responsabilidades profissionais, o que ampliava a sobrecarga dos docentes. Esses, por sua vez, já enfrentavam as limitações impostas pelo isolamento social e as particularidades do ensino remoto. Essa combinação de desafios contribuiu para a redução do engajamento e dificultou o desenvolvimento do projeto.

> "*Nosso projeto envolvia uma comunidade de aprendizagem formada por professores em que as reuniões, por causa da pandemia, eram realizadas de modo remoto. O primeiro desafio foi o fato de o projeto ter sido desenvolvido durante a pandemia, né? Todas as adversidades desse período tornaram a realização de encontros para discussão e pesquisa bem difíceis. Poucos professores aderiram. Era complicado os professores quererem usar seu tempo livre para falar sobre questões da escola e da docência, já que já costumam ter uma sobrecarga de atividades. Com isso, um projeto aplicado em uma escola com mais de 50 professores, contou com apenas quatro docentes participando e durou somente o período de aplicação do projeto" (P8).*

A ausência de apoio coletivo também foi evidenciada pela participante P3, que sentiu que seu projeto foi visto como uma ação individual, desvinculada dos demais esforços da escola: "*A maior dificuldade foi a de conseguir adesão dos pares. [...]. O projeto desenvolvido era visto como meu e não como um projeto da escola*" (P3). Esse isolamento sublinha o quanto a falta de engajamento dos pares dificulta a transformação do ambiente escolar em um espaço de aprendizado compartilhado e contínuo. Esse resultado foi corroborado no estudo de Ouverney-King, Souza e Medeiros (2018), que apontaram que a criação de uma "consciência coletiva" é essencial para que os projetos educacionais sejam integrados e sustentáveis, promovendo um ensino mais colaborativo e transformador.

Esse distanciamento das ações do projeto com o coletivo escolar reflete um dos maiores desafios para a implementação efetiva das propostas de formação continuada, que, como defende André (2016), devem promover a reflexividade crítica e o engajamento colaborativo entre todos os atores envolvidos no processo educativo. A falta de um engajamento amplo pode dificultar a aplicação efetiva dos conhecimentos adquiridos, pois a mudança no ambiente escolar exige a participação ativa e comprometida de toda a comunidade educacional.

Esses desafios ilustram a complexidade de aplicar mudanças no contexto escolar e a importância de que a formação continuada não se restrinja à capacitação individual dos professores, mas envolva estratégias coletivas e um apoio institucional contínuo. Para que os projetos de desenvolvimento sejam sustentáveis, é necessário que a escola como um todo se mobilize, proporcionando os recursos e o suporte necessários para que as mudanças propostas na formação sejam efetivamente incorporadas à prática pedagógica.

Darling-Hammond *et al*. (2017), como citado na seção 5.1, defendem que o desenvolvimento profissional é eficaz quando a aprendizagem profissional estruturada resulta em mudanças nas práticas dos professores e melhorias nos resultados de aprendizagem dos alunos. Partindo dessa compreensão, nos diálogos com os docentes, questionamos se eles percebiam reflexos das mudanças que eles implementaram em sua prática após a formação do PGM nos resultados de aprendizagem dos alunos. No quadro abaixo, apresentamos as respostas a esse questionamento.

Quadro 13: Respostas dos participantes acerca dos reflexos das mudanças nos resultados de aprendizagem dos alunos.

	Respostas dos participantes
P1	*"De certa forma, só o fato de a gente sair das aulas tradicionais já empolga os alunos, né? Deixa eles mais ativos nas aulas. A gente sempre procura usar as metodologias que aprendemos ao planejar as aulas e fazer sempre essa conexão com o como aquele conteúdo que está sendo ministrado se relaciona com a vida prática. Trabalhar com os projetos buscando solução para algum problema que nossa comunidade está enfrentando também foi algo que mudou bastante a nossa sala de aula. E buscamos sempre trabalhar vários professores de disciplinas diferentes para dar mais relevância e estamos percebendo que os alunos e engajam mais, cada um com sua habilidade.*
P2	*"Depois que voltei do Gira Mundo, não planejo mais as aulas sozinha. Agora, chego e digo: "Olhem, precisamos discutir tal assunto. Vamos pensar juntos em como vamos levar isso além da sala de aula". Cada aluno traz uma habilidade diferente para os projetos que desenvolvemos na escola. Tem aqueles que são bons em organizar, outros em pesquisar, outros com tecnologia, alguns têm mais facilidade para falar e apresentar, e outros trazem ideias criativas que dão forma às nossas ações. Essa diversidade enriquece nossos projetos. Assim, eles participam ativamente do processo, e a aula se torna um espaço de colaboração real. A gente conversa, troca ideias, e eles acabam descobrindo como contribuir e se sentir responsáveis. Quando, por exemplo, a gente trabalha um tema sobre sustentabilidade, não é só o conteúdo que está em questão, mas o que podemos fazer com ele. E, com isso, vamos criando uma rede onde cada um percebe seu papel e como sua participação pode contribuir com o coletivo".*
P3	*"Essas mudanças na forma de lidar com a indisciplina, na avaliação e no uso de tecnologia têm feito diferença no aprendizado dos alunos. Eles se envolvem mais nas atividades e recebem feedbacks que ajudam a entender melhor o conteúdo. Com as aulas mais dinâmicas, dá pra ver que o aprendizado deles realmente melhora".*

	Respostas dos participantes
P4	*“Ao trazer essa nova abordagem para a sala, percebi que o aprendizado dos alunos se transformou. Eles começaram a aprender até melhor, sabe? Como eu disse antes, tudo era muito focado na avaliação final, bimestral, e a nota tinha um peso enorme. Mas agora, com as atividades colaborativas, práticas e experimentais, eles têm a chance de se envolver em diferentes tipos de tarefas e de mostrar seu progresso de várias maneiras. Além disso, no ambiente da escola pública, que muitas vezes segue o modelo tradicional, esse formato mais dinâmico causou um impacto positivo. Eu trouxe métodos diferentes, e eles puderam vivenciar um estilo de aprendizagem que foge do usual. Claro, nem sempre é fácil. Eles ainda têm uma certa resistência em atividades que exigem reflexão e diálogo, preferindo a reprodução. Mas aos poucos, sinto que esses novos métodos despertam algo neles, mesmo que haja limitações de material e algumas barreiras do contexto escolar”.*
P5	*“Vejo o desenvolvimento de um trabalho docente cooperativo e compartilhado entre todos os educadores da escola”.*
P6	*“[...] procuro não me exceder em cobranças e atividades intermináveis. Não sei de que maneira essas mudanças influenciam na aprendizagem, mas muitos alunos (não todos, obviamente) enxergam as aulas com mais leveza. Um aluno do terceiro ano, recentemente, disse: "a senhora é nosso alívio cômico". Eu, morrendo de rir, respondi: e eu sou palhaça, por um acaso? E ele: "eu acho as aulas leves". Enxerguei esses comentários como elogios”.*
P7	*“Depois que comecei a aplicar o que aprendi no Gira Mundo, percebo que os alunos estão mais atentos a questões sobre os recursos naturais e o ambiente. Com o projeto em andamento, eles têm discutido mais sobre problemas do dia a dia, como o uso consciente dos recursos. Vejo que, aos poucos, eles se interessam mais e começam a pensar em soluções práticas para o que está ao redor deles”.*
P8	*“Eu percebo que os alunos se envolvem mais nas aulas e ficam mais animados nas atividades em que precisam trabalhar juntos e se responsabilizar pelo que estão construindo de forma mais ativa. Cada um vai descobrindo onde pode ajudar melhor nas atividades. Também vejo que esse trabalho em equipe tem ajudado os alunos a serem mais solidários, apoiando o aprendizado uns dos outros. Isso ajuda a gente a aprender junto, sem que ninguém fique pra trás”.*
P9	*Não é toda aula que o que a gente planeja dá certo. Há algumas limitações quanto às ferramentas tecnológicas disponíveis também. Mas vejo que os alunos estão menos apáticos às aulas. Sempre que possível, tento usar as técnicas de gamificação e eles adoram. São muito competitivos e tento sempre usar isso a favor da aprendizagem. As técnicas de debate aprendidas no programa também são muito positivas nas aulas, consigo que eles se posicionem mais e reflitam sobre as questões que discutimos.*

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao avaliar as falas dos professores acerca de suas vivências, podemos observar que, apesar dos desafios enfrentados para adaptar e implementar os conhecimentos aprendidos na formação, as mudanças na abordagem pedagógica alcançam dimensões relacionadas à aplicação de novas metodologias e também ao fortalecimento da relação entre os docentes, a forma como os alunos interagem com o conteúdo e as habilidades que eles desenvolvem ao longo do processo.

A fala do participante P1 reflete um aspecto essencial que perpassa as respostas dos demais entrevistados: a transição das aulas tradicionais para práticas baseadas em metodologias ativas. Segundo P1, envolver os alunos de forma mais

dinâmica e contextualizada já promove um impacto significativo na motivação dos estudantes. Ele destaca que conectar os conteúdos com a realidade prática e desenvolver projetos colaborativos voltados para a resolução de problemas reais da comunidade são estratégias que, em sua experiência, aumentam o engajamento discente.

Essa percepção é compartilhada por outros participantes, como P2, que sublinha o valor da colaboração entre os alunos. Para a participante P2, essa abordagem permite que cada estudante contribua com suas habilidades específicas, enriquecendo o processo de desenvolvimento dos projetos e promovendo um aprendizado coletivo mais significativo. Esses relatos evidenciam que as metodologias ativas não apenas transformam a relação dos alunos com o conteúdo, mas também fortalecem a interação entre os pares, criando um ambiente de aprendizagem mais participativo e conectado às demandas sociais e comunitárias.

A mudança na avaliação, de um modelo focado exclusivamente na nota final para práticas mais colaborativas e dinâmicas, como relatado pelo participante P4, também aparece como um ponto de inflexão importante. O professor menciona que, ao aplicar atividades práticas e experimentais, os alunos têm a oportunidade de mostrar seu progresso de formas diversas, o que vai ao encontro das propostas de Darling-Hammond *et al*. (2017), que destacam que o desenvolvimento profissional dos docentes pode levar a melhores resultados de aprendizagem quando está aliado a uma mudança nas práticas pedagógicas. No entanto, o participante P4 também aponta desafios, como a resistência dos alunos a atividades que exigem maior reflexão e diálogo, um aspecto que sugere a necessidade de um processo gradual de adaptação às novas abordagens.

Outro aspecto recorrente nas falas dos participantes é a utilização de tecnologias e recursos como ferramentas de engajamento. A participante P3 destaca que a maior interatividade proporcionada pelo uso de tecnologias e feedbacks contínuos ajuda os alunos a compreenderem melhor o conteúdo, o que se alinha com as ideias de que a aprendizagem deve ser mais personalizada e envolvente para ter impacto real nos resultados dos alunos. A participante P9, por sua vez, salienta as dificuldades enfrentadas devido à limitação de recursos tecnológicos, mas também aponta para os benefícios de técnicas como a gamificação e o debate, que têm se mostrado eficazes para reduzir a apatia dos alunos.

Complementando essas observações, o relato de P5 destaca um reflexo essencial das mudanças: a contribuição para a dinâmica institucional. A fala da participante P5 sublinha a importância do trabalho cooperativo e compartilhado entre os educadores, evidenciando que a colaboração não apenas enriquece as práticas pedagógicas, mas também promove um alinhamento estratégico dentro da equipe escolar, fomentando um ambiente de trabalho mais coeso.

As respostas das participantes P6 e P8 revelam um aspecto mais subjetivo, porém significativo, sobre como a mudança nas práticas pode impactar o clima emocional e social da sala de aula. A participante P6, ao relatar um comentário de um aluno sobre a leveza das aulas, sugere que as novas abordagens podem criar um ambiente mais acolhedor e menos marcado pela pressão das avaliações tradicionais.

A participante P8, por sua vez, observa que o trabalho em equipe e a colaboração têm contribuído para o desenvolvimento de solidariedade entre os alunos, o que reforça a ideia de que as metodologias implementadas não apenas favorecem o aprendizado cognitivo, mas também fortalecem habilidades socioemocionais.

Por fim, o participante P7 evidencia que os projetos desenvolvidos, especialmente os relacionados ao meio ambiente, têm gerado um interesse crescente dos alunos por questões contemporâneas, como a sustentabilidade e o uso consciente dos recursos. Isso sugere que, além de melhorar os resultados de aprendizagem acadêmica, a formação oferecida pelo Gira Mundo também estimula uma consciência crítica e uma disposição para aplicar o conhecimento em contextos práticos e sociais.

Em suma, as respostas dos participantes demonstram que, embora existam desafios, como resistência a mudanças e limitações de recursos, as novas abordagens metodológicas e colaborativas implementadas após a formação no Gira Mundo têm promovido um maior envolvimento dos alunos, melhorando tanto seu aprendizado quanto suas competências sociais.

As mudanças na prática pedagógica e nos resultados de aprendizagem dos estudantes como reflexo da aplicação dos conhecimentos adquiridos no PGM corroboram a compreensão de que programas de formação continuada com dimensões internacionalizadas, como o Gira Mundo, contribuem para o desenvolvimento profissional eficaz. Isso está alinhado à perspectiva de Darling-Hammond *et al*. (2017), que, como já posto, associam a eficácia do desenvolvimento

docente à capacidade de impulsionar mudanças nas práticas dos professores e melhorias nos resultados de aprendizagem dos discentes.

Buscando abordar a perspectiva de permanência das mudanças propostas após o período de aplicação do projeto de desenvolvimento, passaremos a analisar a continuidade das práticas aprendidas no âmbito do PGM nas realidades locais dos participantes a partir dos relatos de vivência obtidos nas entrevistas.

7.1.3.2 Continuidade das Práticas Aprendidas no PGM

Como posto na seção anterior, um dos grandes entraves para a inovação pedagógica é a falta de apoio sistêmico e recursos adequados, o que dificulta a adoção de novas abordagens educacionais, especialmente aquelas que requerem uma maior infraestrutura tecnológica. A adoção de pedagogias inovadoras, como o uso de tecnologias interativas e o aprendizado ativo, demanda não apenas a presença de recursos tecnológicos, mas também o desenvolvimento de um ambiente institucional favorável. Sem essa estrutura, a inovação tende a permanecer fragmentada e sem continuidade, limitando seu impacto nos alunos e na escola como um todo.

Sob essa perspectiva, retomamos a análise de Galindo e Inforsato (2016), segundo a qual as formações docentes tendem a produzir impacto limitado na prática pedagógica. Com frequência, essas formações encontram dificuldades em promover mudanças duradouras, tanto nas concepções pedagógicas quanto nas rotinas dos professores, restringindo-se a intervenções temporárias e pontuais. O Gira Mundo, embora transformador para muitos participantes, também encontra obstáculos similares quando se trata da sustentabilidade das inovações.

A análise das vivências dos participantes do Gira Mundo, como relatado nas entrevistas, revela que, embora os professores tenham adquirido conhecimentos significativos, a aplicação continuada dessas práticas inovadoras nem sempre ocorre plenamente. O participante P4, por exemplo, expressou que, apesar do impacto inicial da formação, seu projeto se restringiu a uma experiência pontual, limitando as mudanças às suas próprias adaptações em sala de aula, devido à falta de apoio e engajamento da equipe.

> *Eu acho que, dos programas que são desenvolvidos pela Secretaria da Educação, o Gira Mundo é um dos mais legais, inclusive porque essa experiência, não só para os professores, mas para alunos também [referência ao Gira Mundo Estudantes] ela faz com que você tenha uma nova visão de mundo, além da experiência em si, que é transformadora. Eu fiquei muito inconformado de a formação, mesmo sendo extremamente rica, acabar quase no momento de desembarque, porque meu projeto, pela falta mesmo de adesão dos professores, já que dependia do engajamento deles, acabou sendo uma experiência muito pontual. A única coisa que ainda se mantém são as mudanças na minha própria prática em sala de aula (P4).*

A falta de apoio dos demais docentes da equipe pode estar relacionada ao fato de poucos docentes terem vivenciado o Gira Mundo, criando uma segregação pedagógica na qual aqueles que participaram são vistos como detentores de conhecimento especializado, enquanto os demais podem se sentir marginalizados ou até mesmo não se sentirem “contagiados” por essa perspectiva de mudança. Essa divisão enfraquece a colaboração entre os docentes e dificulta a implementação de práticas inovadoras de maneira ampla, reforçando a permanência de práticas tradicionais, que são menos eficazes no enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação.

A tentativa de sustentar mudanças pedagógicas por meio de esforços individuais emerge também nos relatos dos participantes P5, P6 e P9. A participante P5, por exemplo, relatou seu empenho em aprimorar a aplicação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): “*Eu estou buscando melhorar a aplicação do PBL, tanto dentro da sala de aula quanto em atividades externas, como as aulas de campo. Procuro sempre partir de um problema ou de um fenômeno que eles possam observar, para desenvolver as habilidades e competências dos alunos”* (P5).

Já a participante P6 afirmou procurar valorizar as habilidades dos alunos além dos moldes tradicionais, mencionando sua tentativa de avaliar a criatividade, habilidades manuais e oralidade dos estudantes, mesmo ciente das limitações impostas pelo contexto educacional brasileiro: “*Apesar das minhas, na verdade nossas, limitações no Brasil, procuro, embora nem sempre consiga, avaliar os alunos por sua criatividade, dotes manuais, oralidade, sem me restringir às avaliações puramente convencionais*.”

Por sua vez, a participante P9 compartilha seu uso de gamificação como estratégia para canalizar o espírito competitivo dos alunos em prol da aprendizagem:

“*Sempre que possível, tento usar as técnicas de gamificação e eles adoram. São muito competitivos e tento sempre usar isso a favor da aprendizagem*”.

Esses relatos evidenciam um esforço contínuo, ainda que isolado, para incorporar práticas inovadoras que tornem as aulas mais engajantes. No entanto, as limitações impostas pela estrutura escolar e a falta de apoio institucional, conforme apontado em algumas das vivências relatadas, ressaltam o desgaste gerado pelo esforço individual, dificultando a sustentabilidade dessas mudanças, como ficou evidenciado na fala de P8.

> *Desde que participei do Gira Mundo, venho tentando manter as metodologias que vejo que funcionam bem com os alunos e que eles gostam. Mas, como essas atividades exigem um maior planejamento, nem sempre consigo aplicá-las como gostaria. Às vezes, há até resistência de alguns alunos às mudanças, porque eles estão acostumados a só fazer atividades em troca de uma nota, sem considerar o que realmente estão aprendendo no processo. Essas questões tornam essa tarefa mais desafiadora e, sinceramente, um pouco cansativa*.

No trecho, a participante P8 descreve o desafio de aplicar metodologias que exigem um planejamento mais elaborado, o que, apesar de ser recompensador ao promover o engajamento dos alunos, nem sempre se revela viável devido à resistência de parte desse alunado. Essa resistência pode ser atribuída ao modelo tradicional de ensino, que privilegia atividades voltadas para a obtenção de notas, sem considerar adequadamente o processo de aprendizagem.

A menção ao cansaço e à exaustão no relato de P8 reflete uma realidade comum entre os docentes que tentam implementar mudanças pedagógicas: a carga de trabalho adicional, somada à falta de apoio contínuo, torna a tarefa de inovação pedagógica uma empreitada árdua e solitária. Esse aspecto é um reflexo da necessidade de maior suporte institucional e de um esforço colaborativo, que facilite a implementação de novas abordagens de forma menos exaustiva.

Em um segundo momento, P8 relata a descontinuidade de seu projeto, que não obteve o engajamento esperado por parte dos colegas e careceu de apoio institucional:

> *A proposta do projeto não teve continuidade e não houve muitas mudanças. Os professores geralmente não se engajam em coisas que demandam a ocupação do tempo livre e não houve o apoio da gestão e coordenação para que as reuniões fossem parte do momento de planejamento. As mudanças que ainda consigo aplicar são na minha prática na sala de aula* (P8).

A ausência de suporte da gestão e da coordenação, que poderia ter garantido a inserção das reuniões dentro da carga horária de planejamento dos docentes, contribuiu, como apontado pela docente entrevistada, para a descontinuidade da iniciativa. Essa fala evidencia a dificuldade em manter práticas inovadoras sem um respaldo organizacional que assegure a implementação e a continuidade dos projetos. Além disso, a constatação de que as mudanças que ainda persistem são limitadas à sala de aula, ou seja, a ações isoladas de um único docente, reforça a importância de um esforço coletivo e institucional, como já destacado.

Apresentando outra perspectiva, o relato do participante P1 evidencia tanto a persistência da iniciativa individual quanto a continuidade do debate coletivo sobre metodologias pedagógicas:

> *Busco sempre, a partir do que temos disponível, trazer abordagens diferenciadas, tentando aplicar as práticas relacionadas ao que vimos na formação, utilizando uma perspectiva de desenvolver com os alunos, de modo interdisciplinar, ações voltadas a soluções sustentáveis para o semiárido que é a realidade em que vivemos (P1).*
>
> *A gente sempre retoma nas reuniões a importância de pensar em metodologias que coloquem o aluno como protagonista e que façam ele refletir seu papel na mudança da comunidade em que ele vive (P1).*

No primeiro trecho, o participante P1 compartilha seu esforço para aplicar abordagens diferenciadas, adaptando práticas aprendidas na formação à realidade local, como soluções sustentáveis para o semiárido, incorporando uma perspectiva interdisciplinar. Esse movimento de contextualizar o ensino não apenas visa à aprendizagem, mas também à aplicação de soluções práticas para o entorno dos alunos.

No segundo trecho, o participante P1 sublinha a relevância das reuniões coletivas para refletir sobre metodologias que coloquem o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem e de sua comunidade. Esse ponto retoma a argumentação de Marcelo García (1999), que ressalta a relevância de cultivar uma "liderança instrucional"[25] entre os docentes, visando a criação de uma rede interna na escola

[25] A liderança instrucional refere-se à capacidade dos professores de assumirem um papel ativo e estratégico na melhoria do ensino e da aprendizagem dentro da escola. Essa liderança não está limitada aos gestores ou diretores, mas sim se estende aos próprios docentes, que devem ser responsáveis pela reflexão contínua e pela transformação das práticas pedagógicas. A ideia central é que os professores, ao atuarem de forma colaborativa e compartilhada, podem impulsionar mudanças

capaz de impulsionar mudanças e inovações. Essa liderança deve garantir que a reflexão sobre as práticas pedagógicas seja contínua e compartilhada, promovendo a evolução coletiva das abordagens educacionais. Nesse contexto, a fala de P1 evidencia a necessidade de equilibrar os esforços individuais e coletivos, a fim de fortalecer a prática pedagógica no âmbito escolar.

O participante P7 destacou a continuidade das ações desenvolvidas em seu projeto: “O projeto ainda está em continuidade na escola e sempre buscamos levar os alunos a pensarem em soluções sustentáveis voltadas aos problemas na sociedade” (P7).

Essa permanência sugere que as metodologias aplicadas encontraram receptividade no ambiente escolar, permitindo que o projeto avançasse e mantivesse o foco na conscientização dos estudantes sobre temas relevantes da sociedade.

O quadro apresentado no relato da participante P2 foi igualmente exitoso:

> *Após compartilhar o que aprendemos no Gira Mundo, a equipe ficou muito entusiasmada e me pediram para indicar leituras para que pudessem se apropriar melhor dessas ideias. Agora, sempre que tem planejamento alguém sempre diz logo ‘tem que colocar a educação cooperativa’* (P2).

O relato da participante P2 revela um impacto positivo e contagiante das aprendizagens adquiridas no Gira Mundo sobre sua equipe de trabalho. Ao compartilhar as metodologias e conceitos explorados durante o programa, a participante P2 despertou o interesse e a motivação dos colegas, que demonstraram engajamento ao solicitar referências adicionais para aprofundar o entendimento sobre educação cooperativa. Essa receptividade transformou o planejamento pedagógico em um espaço de troca contínua e reflexão coletiva, como evidenciado pela inclusão de uma preocupação constante em incorporar princípios de cooperação educacional.

Esse quadro aponta para um contexto institucional favorável na realidade local da participante P2, onde as práticas inovadoras conseguem se expandir além da atuação individual do professor, tornando-se parte de uma cultura pedagógica compartilhada. Essa dinâmica sugere que o engajamento coletivo pode ser um fator decisivo para a sustentabilidade das mudanças propostas, possibilitando uma transformação mais ampla e integrada no ambiente escolar.

---

significativas no ambiente escolar, influenciando diretamente as metodologias de ensino e os resultados de aprendizagem (García, 1999).

Tal análise encontra respaldo nas observações de Ouverney-King, Souza e Medeiros (2018), que sublinham a importância do engajamento coletivo e do suporte dos gestores e colegas para que mudanças sejam de fato efetivas. Os autores enfatizam que “sem o apoio dos atores educacionais nas mais variadas esferas a mudança pode ser obliterada ou seu percurso dificultado” (Ouverney-King; Souza; Medeiros, 2018, p. 294), reforçando a necessidade de que os participantes do programa tracem estratégias de ação tanto individuais quanto coletivas e promovam o envolvimento da comunidade escolar como agentes nesse processo de transformação.

Ao analisar essas “variadas esferas” que impactam a implementação de mudanças no âmbito da prática pedagógica, Law e Ko (2023) afirmam que, para as inovações pedagógicas alcançarem sucesso, é fundamental que haja um suporte contínuo e integrado em múltiplos níveis – individual, institucional e sistêmico, o que elas denominaram de modelagem multiescalar (*Multi-level Multi-scale* - MLMS). Esse modelo sugere que mudanças eficazes na prática docente dependem de uma sinergia entre diversos níveis de intervenção, desde a atuação individual do professor até as políticas institucionais. A ausência dessa articulação pode comprometer a eficácia e a escalabilidade das inovações, pois o apoio ao docente deve ser técnico, pedagógico e institucional para produzir um impacto duradouro.

No contexto do uso de tecnologias educacionais, por exemplo, não basta que os professores tenham acesso a recursos tecnológicos; é essencial que recebam formação adequada, apoio pedagógico contínuo e que esses recursos estejam inseridos dentro de uma política educacional ampla. As mudanças não podem depender exclusivamente da vontade ou competência individual dos professores, mas exigem suporte da gestão escolar, diretrizes claras e políticas públicas que incentivem e sustentem práticas inovadoras.

O modelo MLMS propõe que a inovação na educação seja vista como um processo em rede, em que os diferentes níveis e atores se influenciam mutuamente. Para que as inovações sejam escaláveis e sustentáveis, é necessário que haja uma articulação contínua entre o professor (nível individual), a escola (nível organizacional) e o sistema educacional (nível político e institucional). Essa articulação assegura que o uso de tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras não se limitem a iniciativas isoladas, mas se tornem parte integrante da cultura educacional e do processo de aprendizagem.

A falta dessa articulação pode resultar em limitações, como a incapacidade de expandir práticas inovadoras para outras escolas ou regiões, ou mesmo a adoção superficial de tecnologias, sem promover uma verdadeira mudança no processo pedagógico. Law e Ko (2023) destacam que o apoio ao professor deve ser simultaneamente técnico (garantindo as ferramentas necessárias), pedagógico (com estratégias eficazes para o uso dessas ferramentas) e institucional (com a criação de políticas que favoreçam o uso sustentável e eficaz das inovações e tecnologias educacionais). Sem essa integração, as inovações podem se fragmentar e não alcançar o impacto desejado.

Essa perspectiva é corroborada por pesquisadores como Fullan (2001), que enfatiza a importância de uma abordagem sistêmica para a implementação de inovações educacionais, e Hargreaves e Shirley (2009), que defendem a "capacitação integrada", promovendo a colaboração entre professores, escolas e comunidades para sustentar mudanças educacionais a longo prazo.

Nesse contexto, é imprescindível repensar as políticas de formação continuada, assegurando que todos os professores tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional de alta qualidade. Isso envolve práticas que transcendem o aprendizado teórico e incentivam a aplicação prática e contextualizada dos conhecimentos adquiridos. Embora programas como o Gira Mundo tenham grande potencial, seus princípios e metodologias precisam ser disseminados mais amplamente, para que os benefícios não se limitem a um grupo seleto de educadores.

Adicionalmente, considerando que os custos para manutenção do programa de internacionalização poderiam restringir o seu alcance de ampliação, investir em redes colaborativas dentro das escolas pode ser uma solução eficaz, permitindo que os conhecimentos adquiridos pelos participantes do Gira Mundo sejam sistematicamente compartilhados e adaptados entre todos os docentes.

O fortalecimento de políticas locais de continuidade da formação, orientadas para a promoção de metodologias ativas, planejamento colaborativo e intercâmbio de experiências, permitiria que práticas pedagógicas bem-sucedidas fossem acessíveis a todo o corpo docente. Para que a formação continuada seja verdadeiramente inclusiva e eficaz, é essencial que a rede de ensino promova espaços regulares de diálogo e intercâmbio de saberes, nos quais todos os professores possam colaborar e beneficiar-se mutuamente.

7.2 AS VIVÊNCIAS DO FENÔMENO E SEUS REFLEXOS NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Enquanto lente de compreensão do fenômeno estudado, a abordagem fenomenológica possibilitou a análise das vivências dos participantes da pesquisa, permitindo-nos captar as dimensões subjetivas e os significados atribuídos pelos professores às suas vivências no Programa Gira Mundo. A fenomenologia, como defendem autores como Giorgi (2009) e Van Manen (2016), busca não apenas compreender o que os participantes vivenciam, mas também a essência desses processos, permitindo que se identifiquem as mudanças nas práticas pedagógicas e os reflexos no desenvolvimento profissional a partir de suas próprias perspectivas.

Ao focar na vivência dos educadores, foi possível perceber que o programa não se limita a promover a adoção de novas metodologias, mas provoca uma mudança mais ampla, que envolve tanto a reflexão crítica sobre a prática docente quanto a construção de novas formas de perceber o papel do educador. Esse processo de mudança se reflete não apenas nas práticas pedagógicas, mas também na maneira como os professores se percebem e se posicionam frente aos desafios e às possibilidades da profissão.

De acordo com Clandinin e Connelly (2000), a fenomenologia permite acessar as narrativas pessoais dos educadores, as quais revelam os sentidos construídos ao longo de suas trajetórias profissionais e como esses sentidos se transformam a partir de experiências significativas, como a vivida no Gira Mundo. Nessa perspectiva, por meio da análise dos relatos dos participantes, conseguimos identificar os significados atribuídos às experiências vividas durante o programa e suas implicações no contexto educacional. Reconhecemos, no entanto, que, como afirmado por Martins e Bicudo (1989, p. 76), “a interrogação sobre o fenômeno não se esgota porque sempre haverá um outro sujeito para o qual ele se mostrará de uma maneira diferente” e cada novo olhar pode revelar dimensões antes não percebidas, já que a análise das experiências vividas sempre oferece novas camadas de compreensão.

A análise fenomenológica das entrevistas revela que o programa contribuiu, embora em diferentes níveis entre os docentes, para o desenvolvimento de uma identidade profissional mais reflexiva e autônoma, atuando como um catalisador de mudança que ultrapassa as fronteiras da simples aquisição de novas habilidades pedagógicas. Isso está em sintonia com as ideias de Nóvoa (1997), que destaca a

formação docente como um processo de reconfiguração contínua da identidade do educador, no qual as experiências vividas se integram e se traduzem em novos sentidos e práticas.

É importante perceber que as mudanças não se limitam a uma única visão, mas se expandem conforme as diferentes realidades de cada professor e escola. Portanto, deve se destacar a necessidade de reconhecer a pluralidade das experiências dos docentes no programa, abrindo espaço para um olhar mais atento às especificidades de cada vivência, sem tentar unificá-las de maneira simplista, mas buscando compreender a complexidade e a riqueza dos significados construídos ao longo da formação.

Ao explorar as narrativas, percebemos que, enquanto os resultados apontam avanços importantes na profissionalização docente, também surgem desafios que precisam ser enfrentados para garantir a continuidade e a consolidação dessas mudanças. Esses elementos encontram-se identificados na Figura 4. Os elementos em azul destacam os benefícios apontados pelos participantes na formação analisada neste estudo, enquanto os elementos em laranja refletem os desafios ou críticas mencionados. A intensidade da cor indica a frequência de cada elemento nos relatos: quanto mais escura a cor, maior sua recorrência. Essa representação oferece uma visão abrangente dos principais fatores que enriquecem ou dificultam os reflexos dessa formação docente.

Figura 4: Representação dos elementos relacionados à compreensão do fenômeno

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2024).

Os avanços na profissionalização docente, conforme indicam os dados da pesquisa, incluem principalmente o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e reflexivas, a valorização do trabalho colaborativo entre colegas, e a introdução de metodologias ativas que promovem um ensino mais dinâmico e centrado no estudante. Os participantes mencionaram a ampliação de competências técnicas e pedagógicas, incluindo o uso de tecnologias e o planejamento integrado, o que fortalece a autonomia docente e a capacidade de adaptação ao contexto escolar.

Esse processo de profissionalização reflete uma formação contínua que não apenas atualiza conhecimentos, mas também modifica a postura dos educadores em relação à prática pedagógica, incentivando uma atuação crítica, mais colaborativa e alinhada aos desafios educacionais contemporâneos.

Os relatos indicam que o Gira Mundo, enquanto política de formação continuada internacional, tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes, ampliando suas perspectivas pedagógicas e metodológicas. As experiências internacionais, ao partir da relação indissociável entre teoria e prática, proporcionaram aos participantes uma visão mais ampla e inovadora do ensino, permitindo a implementação de metodologias ativas, como o PBL, a abordagem STEAM, a educação cooperativa e o uso de tecnologias educacionais.

Essas transformações são vistas como pontos favoráveis, que impulsionaram o desenvolvimento de novas competências e habilidades, tanto em nível pessoal quanto profissional. A oportunidade de vivenciar práticas educacionais de outros contextos, como o da Espanha, Finlândia e Israel, ampliou o horizonte dos docentes, motivando-os a buscar novas formas de ensino mais colaborativas e integradas com as necessidades dos alunos.

Tais avanços representam uma etapa importante no desenvolvimento de competências pedagógicas, mas não eliminam desafios. Barreiras estruturais e institucionais ainda limitam a implementação consistente dessas práticas, revelando que, apesar das melhorias, há obstáculos que precisam ser enfrentados para garantir a continuidade e consolidação das mudanças.

A eficácia do PGM pode ser limitada por sua desconexão de políticas externas e internas ao ambiente escolar que promovam uma reflexão coletiva e contínua entre os docentes, essencial para a melhoria constante da educação. A falta de continuidade nas ações e o esforço isolado dos professores — evidenciado em alguns relatos — tornam difícil sustentar as inovações pedagógicas.

A resistência de parte dos alunos às novas abordagens, somada às limitações estruturais das escolas e à carência de apoio institucional, prejudica a consolidação das práticas aprendidas no exterior. Além disso, a ausência de um maior apoio institucional e de um plano sistemático para disseminar e adaptar essas práticas ao contexto local restringe o impacto do programa, uma vez que nem todos os professores têm acesso à formação internacional oferecida pelo PGM.

Merece destaque na análise alguns aspectos adicionais. Não foram identificadas distinções claras nos reflexos do programa em relação às especificidades das mesorregiões, mesmo diante das diversidades socioeconômicas e culturais presentes nas diferentes regiões do estado. Embora as mesorregiões da Paraíba possuam contextos distintos com desafios próprios, os relatos dos docentes evidenciam uma variação significativa nos resultados do programa mesmo entre aqueles que atuam em áreas geográficas semelhantes.

O contexto socioeconômico e cultural é, indubitavelmente, um elemento relevante na análise de programas de formação continuada. No entanto, a teoria sobre redes de apoio e capital social pode oferecer uma explicação para as variações observadas. Segundo Putnam (2000), o capital social — entendido como os laços de confiança e colaboração dentro de uma comunidade — tem impacto significativo na eficácia das instituições e iniciativas sociais, incluindo a educação. Nesse sentido, a interação e o suporte da comunidade escolar local podem ser mais determinantes para o alcance de resultados exitosos no âmbito do programa do que as condições socioeconômicas da mesorregião.

Isso implica que fatores como o apoio da comunidade escolar desempenham um papel mais relevante no sucesso das iniciativas derivadas do PGM do que as variáveis socioeconômicas ou culturais isoladamente. Desse modo, mesmo em contextos geográficos semelhantes, a heterogeneidade dos reflexos do PGM pode ser atribuída às diferentes formas de acolhimento e mobilização do conhecimento pelos docentes e pelas instituições, o que reforça a importância do apoio institucional no processo de implementação de inovações pedagógicas.

Além disso, ao contrastar os relatos, observamos que o engajamento ativo da comunidade escolar revelou-se um elemento determinante nos casos mais exitosos. Nos relatos, esse fator emergiu como um denominador comum em experiências que resultaram na continuidade e ampliação das práticas pedagógicas aprendidas,

indicando que o suporte coletivo é essencial para transformar vivências internacionais em mudanças estruturais no ensino local.

Outro ponto relevante refere-se à participação de alguns docentes em mais de uma edição do programa. Embora os editais vedassem a seleção de profissionais já contemplados em edições anteriores, a fim de alcançar diferentes sujeitos a cada oferta, houve relatos de exceções, particularmente no contexto do Gira Mundo Israel. Os docentes entrevistados relataram que foram convidados a uma segunda participação devido à existência de vagas ociosas, uma vez que o processo seletivo não atingiu o número necessário de aprovados para preencher a totalidade das vagas ofertadas na segunda edição do programa, o que pode ter sido influenciado pelos riscos e tensões associados ao país e também pelo fato de as vagas serem destinadas exclusivamente para professores atuantes em município da região do Semiárido[26], dada a especificidade da temática central do PGM Israel, restringindo o número de possíveis candidatos. Não foi possível inferir a partir dos relatos se essa dupla participação resultou em maior impacto na realidade educacional local. Contudo, os relatos de docentes que participaram do Gira Mundo Israel indicaram vivências exitosas, especialmente no que tange à continuidade de práticas aprendidas em nível coletivo.

A partir da análise dos dados, foi possível capturar a essência do processo de profissionalização docente mediado pelo Gira Mundo, que se configura como uma experiência de mudança pedagógica e pessoal. No entanto, para que os reflexos desse programa sejam sustentáveis e tenham impacto duradouro, é fundamental que políticas de apoio institucional, de ampliação e de continuidade do processo formativo em âmbito local, voltadas ao desenvolvimento crítico-reflexivo e com abordagem teórico-prática, sejam implementadas.

Para compreender melhor essa necessidade, retomamos os modelos de desenvolvimento profissional propostos por Sparks e Loucks-Horsley (1990) (ver seção 2.2). Analisando a classificação sugerida por esses autores, o PGM alinha-se inicialmente ao modelo de Desenvolvimento Profissional mediante Cursos de Formação, no qual os professores participam de uma capacitação ministrada por especialistas, com o foco na aquisição de novos conhecimentos para aplicação pedagógica. Esse modelo é valioso para proporcionar uma capacitação inicial, mas,

[26] Informação veiculada no edital do programa. Disponível em: https://static.paraiba.pb.gov.br/2018/03/edital-giramundo-semiarido-israel-2018.pdf. Acesso em 16 nov. 2024.

por si só, tende a ser insuficiente para consolidar mudanças amplas e duradouras no contexto educacional.

Para fortalecer a profissionalização docente, é essencial que essa formação inicial se expanda para um modelo de Desenvolvimento Profissional por meio da Investigação. Nesta abordagem, os professores adotam uma postura investigativa sobre suas próprias práticas, engajando-se em processos de análise crítica e reflexão. Esse formato permite que os docentes construam conhecimentos embasados em evidências de suas realidades, o que favorece uma prática pedagógica mais fundamentada e adaptada ao contexto escolar. Ao associar-se à criação de redes colaborativas no “chão da escola”, essa abordagem contribui para que o desenvolvimento profissional seja teórico, prático e contextual, fortalecendo a autonomia e a capacidade crítica dos docentes.

Assim, o impacto do Gira Mundo depende de uma continuidade que vá além do período de formação, materializando-se em políticas de apoio institucional que fomentem redes de formação dentro das escolas. Essas redes, baseadas em práticas teórico-reflexivas, possibilitam que os professores adaptem, compartilhem e aprimorem suas aprendizagens de forma colaborativa e contínua. Esse tipo de estrutura, que combina formação internacional com suporte local e investigativo pode contribuir para enraizar os reflexos da formação de modo sustentável, superando a falta de colaboração dentro das escolas e enfrentando as limitações estruturais.

Dessa forma, os relatos dos participantes indicam que, embora o Gira Mundo, como política pública de formação docente, tenha promovido avanços importantes, para que se torne um modelo de formação mais eficaz, é fundamental que conte com maior apoio institucional e o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a disseminação e a implementação de boas práticas pedagógicas. Com esse fortalecimento, será possível consolidar as mudanças promovidas pelo programa de forma sustentável e que os benefícios alcancem mais amplamente a rede de ensino.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese investigada nesta tese foi que a internacionalização da formação continuada promovida pelo Programa Gira Mundo proporciona aos docentes participantes uma prática didático-pedagógica crítica e reflexiva, contribuindo para o seu processo de profissionalização. Com esse foco, o estudo buscou compreender como o Programa Gira Mundo contribui para o desenvolvimento de uma prática crítica e reflexiva entre os professores da rede estadual da Paraíba e, consecutivamente, para o processo de profissionalização docente.

É possível afirmar que os objetivos específicos propostos foram atingidos de maneira satisfatória, oferecendo uma análise sobre os reflexos do Programa Gira Mundo na formação e profissionalização docente na Paraíba.

Primeiramente, ao identificar as principais características do Programa Gira Mundo, conseguimos mapear seus objetivos, metodologias e estratégias de implementação. O programa se revelou um espaço de imersão internacional voltado para a ampliação de horizontes pedagógicos, ao oferecer aos docentes a oportunidade de vivenciar práticas inovadoras em países com experiências educacionais de sucesso, especialmente nas áreas de educação cooperativa, metodologias ativas e soluções ambientais sustentáveis. A análise das metodologias adotadas durante as imersões, bem como as estratégias de implementação, evidenciou o esforço em proporcionar uma formação que integrasse teoria e prática, com ênfase na aplicação das metodologias vivenciadas em contextos distintos, favorecendo uma formação mais globalizada e alinhada às tendências internacionais de ensino.

Em relação ao segundo objetivo, que visou analisar os reflexos da internacionalização da formação continuada na profissionalização docente, a pesquisa revelou que a participação no Programa Gira Mundo teve um impacto significativo no desenvolvimento profissional dos professores. Os relatos dos docentes participantes revelaram uma mudança no modo de compreender e aplicar o ensino, marcada pelo fortalecimento das práticas colaborativas e pela valorização da inovação pedagógica.

Ao longo da pesquisa, verificamos que o PGM possibilita uma experiência formativa que vai além da transmissão de técnicas pedagógicas, promovendo uma maior integração entre teoria e prática e incentivando os docentes a revisitar e

questionar seus próprios valores educacionais. Os resultados indicam que o programa propicia uma prática reflexiva e crítica, na qual os docentes são estimulados a reavaliar e adaptar suas metodologias de ensino, alinhando-as às demandas contemporâneas e ao contexto cultural e social da Paraíba. Este reposicionamento se manifesta através da revalorização da identidade profissional, pois os participantes do PGM relatam uma reconexão com o propósito educativo e um compromisso renovado com a qualidade do ensino público.

Esse processo de formação crítica e reflexiva se mostrou significativo para desenvolver a construção de uma prática pedagógica comprometida não apenas com a qualidade de ensino, mas também com o desenvolvimento integral dos alunos e com a mudança positiva do contexto escolar. Nesse sentido, o PGM mostrou-se relevante para inspirar práticas pedagógicas inovadoras e criar um espaço de reflexão contínua que enriquece a atuação docente.

A análise dos relatos de vivência dos participantes entrevistados revelou que o PGM contribuiu para a criação de uma cultura de valorização do professor, incentivando o sentimento de pertencimento e o fortalecimento do compromisso com a instituição. Essa experiência fomentou uma visão de educação que se expande para além do ambiente escolar, ressaltando o papel social do docente como agente transformador, capaz de impactar positivamente a comunidade.

Ao relatarem suas experiências após o retorno das imersões internacionais, os docentes expressaram que se sentiam entusiasmados em promover mudanças e ressignificar suas práticas didático-pedagógicas. Muitos demonstraram o desejo de implementar práticas pedagógicas inovadoras inspiradas nas abordagens vivenciadas nos países anfitriões, buscando trazer novas perspectivas e métodos para suas realidades educacionais.

Quanto ao desenvolvimento e implementação dessas inovações, os professores revelaram experiências variadas. Alguns conseguiram adaptar e consolidar com sucesso as metodologias aprendidas, integrando-as ao seu trabalho pedagógico. Por outro lado, outros enfrentaram obstáculos consideráveis, como a falta de apoio da gestão escolar e o desinteresse de colegas, barreiras importantes que restringiram a aplicação das novas práticas no ambiente escolar.

Ao investigar as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores após a participação no programa, nosso último objetivo específico, constatamos que, embora todos os docentes entrevistados tenham destacado a integração dos conhecimentos

adquiridos em suas práticas pedagógicas, especialmente na sua atuação na sala de aula, a mudança dessas práticas exigiu esforços contínuos e o enfrentamento de desafios tanto no nível individual quanto institucional.

Esses relatos evidenciam a complexidade de implementar mudanças no contexto educacional, ressaltando que a formação continuada precisa ser mais do que uma atualização de conhecimentos. Ela exige estratégias coletivas, engajamento institucional e condições materiais que possam, de fato, viabilizar as práticas pedagógicas desenvolvidas. Assim, para que as formações resultem em transformações duradouras, é necessário o comprometimento de toda a comunidade escolar, refletindo o papel das instâncias educacionais em criar um ambiente que permita a aplicação efetiva das mudanças e o fortalecimento da profissionalização docente.

Outro aspecto destacado na análise foi o descompasso entre as experiências dos docentes participantes do PGM e aqueles que não tiveram acesso ao intercâmbio. Esse contraste aponta para a necessidade de políticas de formação continuada mais inclusivas, que permitam o acesso igualitário a oportunidades de desenvolvimento profissional. Sem uma política que democratize o acesso a programas de formação de alta qualidade e que estabeleça uma cultura colaborativa, a rede estadual corre o risco de ampliar desigualdades profissionais, em vez de promover uma melhoria uniforme na qualidade de ensino.

Para que os resultados do programa sejam mais efetivos e sustentáveis, com base no referencial teórico apresentado neste estudo, é importante investir em políticas que favoreçam o fortalecimento de comunidades de prática, permitindo que os docentes compartilhem e aprimorem continuamente as metodologias aprendidas. Essas comunidades, se estimuladas por políticas de colaboração e apoio, podem criar uma rede de suporte mútuo que impulsione a aplicação das inovações, mesmo diante das limitações estruturais do sistema educacional.

Em segundo lugar, a criação de redes de colaboração entre os participantes do PGM e outros docentes pode facilitar a disseminação das boas práticas adquiridas, promovendo uma formação mais equitativa e inclusiva que fortaleça a rede de ensino como um todo.

Dessa forma, o presente estudo considera que, embora o PGM tenha promovido avanços significativos na formação dos docentes paraibanos, ao promover uma internacionalização que integra teoria e prática, criando oportunidades para que

os educadores da Paraíba dialoguem com metodologias inovadoras, há ainda um caminho a percorrer para consolidar esses ganhos de maneira ampla e sustentável. É essencial que a Secretaria da Educação continue a investir na internacionalização da formação docente, mas que também estabeleça políticas de suporte que garantam a continuidade e sustentabilidade das práticas inovadoras no "chão da escola".

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem as mudanças resultantes da substituição do programa Gira Mundo pelo Conexão Mundo, que está em vigor na atual gestão do governo do estado. Além disso, seria relevante explorar o impacto indireto do programa em professores que não participaram da formação internacional, mas atuam em escolas com colegas que vivenciaram o intercâmbio. Essa abordagem pode fornecer *insights* sobre a maneira como a experiência de um grupo de professores se expande para outros, além de destacar práticas colaborativas que ampliem os reflexos do programa.

Outro caminho importante seria a realização de estudos longitudinais, com o objetivo de acompanhar os efeitos da formação internacional ao longo do tempo, analisando como os impactos se mantêm ou se transformam nos anos subsequentes. Tais estudos poderiam identificar quais mudanças têm caráter duradouro e quais tendem a ser abandonadas, fornecendo subsídios para a necessidade de reforço ou adaptação do programa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996. (Coleção CIDInE).

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalismo docente. In: VEIGA, I. P.A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, vol. 8).

ALIN, C. **Être formateur:** quand dire c'est écouter. Paris: L'Harmattan, 1996.

ALMEIDA, M. I. de. O Trabalho dos Educadores. In: SILVA, A. M. M.; AGUIAR, M. Â. (orgs.). **Retrato da Escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. CIEd: Universidade do Minho.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3/4, p. 290-305, 2007.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. *et al*. (orgs.). **Formando professores profissionais**: Quais Estratégias? Quais Competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008. [recurso eletrônico].

ALTET, M.; FABRE, M. Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 17, p. 77-92, 1994.

ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papiros, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.89, p.72-5, maio 1994.

APOLINÁRIO, V. A racionalização taylorista da produção e do trabalho. **Revista de economia regional, urbana e do trabalho**, v. 5, n. 2, p. 32-42, 2016.

APPLE, M. W. **Maestros y textos**: uma economia política de las relaciones de clase y de sexo em educación. Barcelona: Paidós, 1989.

APPLE, M. W.; JUNGCK, S. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnologia y el control en el aula. **Revista de Educación**, 1990, p. 149-172. Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9dea860b-ecfa-43b0-8618-c15b8abde73e/re2910700477-pdf.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

AQUINO, M. de A. As contribuições da educação aos processos formativos na ciência da informação. **TransInformação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 59-71, jan./abr. 2008

AUFERBAUER, M. *et al*. Empowering education in the European Context: Promoting internationalisation in teacher training. **International Forum for Education**, v. 12, p. 71-84, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.15804/IFforE2019.04. Acesso em: 26 jul. 2023.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARRETTO, E. S. de S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental do Brasil. In: BARRETTO, E. S. de S. (org.). **Os currículos do ensino para as escolas brasileiras**. Campinas: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 05-42

BARROWS, H. S.; TAMBLYN, R. M. **Problem-based Learning:** an approach to medical education. Springer Publishing Company, 1980.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília. v. 13, n.27, 2019, p. 669-684. http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038.

BEANE, J. A. **Curriculum Integration:** designing the core of democratic education. Teachers College Press, 1997.

BEILLEROT, J. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985 (quarta parte).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria:** crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe, 2006.

BORGES, M. G. **Gamificação na educação**: motivações e resultados. São Paulo: Edições SESC, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://bit.ly/30O87oz. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009a.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: Mec, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%20_2.1.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.403**, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (orgs.). **A vida e o ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998, p.7-20.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 3. ed.,1999

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. In: Ghedin, E. (org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora valer, 2007.

CHAMON, E. M. Q. de O. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 25, p. 157-175, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2023.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, p.5-15, set.-dez. 2003

CHAUÍ, M. O lugar da universidade brasileira: o exercício e a dignidade do pensamento. **A Terra é redonda**, 2021. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/o-lugar-da-universidade-brasileira/. Acesso em 14 jul. 2021

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 12. n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry:** Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L**. Inside/Outside:** Teacher Research and Knowledge. New York: Teachers College Press, 1993.

COITÉ, S. L. S. Formação continuada de professores e políticas educacionais: discutindo conceitos, concepções e metodologias. In: SCÁRDUA, M. P*. et al*. (orgs.). **Coletânea de artigos do seminário internacional em política e governança educacional**. Taguatinga, DF: Universa, 2012

CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado**. 4. ed. Madrid: Morata Editorial, 2011.

COSTA E SILVA, Ana Maria. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.º 72, Ago. 2000, p. 89 – 109. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/g5ZVLVWTNXd7rrr6ZbKynDr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 jul. 2023.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL:** Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A de. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M; SENA, I. P. F. S. (org.). **Diálogos críticos**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?, vol. 2. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

D'ANDREA, A.; OUVERNEY-KING, J.; MEDEIROS, F. P. **A Paraíba como protagonista em capacitação internacional para o bem estar social**. 2018. Disponível em: https://blog.hamk.fi/global-education/paraiba-in-the-center-of-international-training-and-social-well-being/. Acesso em: 24 jul. 2023.

DALTON-PUFFER, C. **Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms**. John Benjamins Publishing, 2007.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E.; GARDNER, M. **Effective Teacher Professional Development.** Learning Policy Institute, 2017. Disponível em: https://learningpolicyinstitute.org/media/476/download?inline&file=Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf. Acesso em: 09 nov. 2024.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DE WIT, H. *et al*. (Eds). **Internationalisation of higher education:** a study. European Parliament, 2015.

DEARDORFF, D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 10, n. 3, 2006, p. 241-266.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002, p.71-88

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/ content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf. Acesso em 17 ago. 2021.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 - (Coleção Textos Fundantes de Educação).

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A Pesquisa como eixo de Formação Docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FABRE, M. **Penser la formation**. 2 ed. Paris: Fabert, 2015.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 209-235.

FERREIRA, K. C. S., SILVA, G. J. **Formação continuada de docentes: experiências e aprendizagens**. 1. ed. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2022. [Recurso eletrônico]

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da "cultura globalizada". In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2020.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema,** n. 29, p. 43-70, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, M. A. Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In: M. C. M.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (orgs). **Formação de Professores:** Perspetivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004, p. 127-160.

FLORES, M. A. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In: PORTUGAL, Conselho Nacional de Educação. **Atas do Seminário Formação Inicial de Professores**, Lisboa; CNE, pp. 192-222, nov. 2015.

FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores:** Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. 2008, 34(1), 109-126. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100008. Acesso em: 20 ago. 2021.

FRANCO, M. A. S. Saber pedagógico ou relação com o saber pedagógico: reflexões conceituais. In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Saberes Pedagógicos:** perspectivas & tendências. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 49-63.

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

FREITAS, L. B. L. **A produção de ignorância na escola:** uma análise crítica do ensino de língua escrita na sala de aula. São Paulo: Cortez, 1998.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Traduzido por Ronaldo Cataldo Costa. Colaboração de Luciana Vellinho Corso. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2009.

FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. New York: Teachers College Press, 2001.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.20, n.03, p. 463-477, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755. Acesso em 19 jun. 2023.

GANDIN, A.; LIMA, I. G. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. **Revista Brasileira de Educaçã**o, v. 20, n. 62, p. 663-677, 2015.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, pp.51-76.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. n. 37, p. 57- 70, jan/abr, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (coord). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A. C. O projeto na pesquisa fenomenológica. **Anais IV SIPEQ**, 2010. Disponível em: http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/44.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

GINSBURG, M. El proceso de trabajo y la accion politica de los educadores: Un analisis comparado. **Revista de Educación** (Madrid). Extraordinario, 1990, p. 316-345. Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b31c5b37-0aa5-40ad-8dab-b9a8d4b3f32e/re1990 10-pdf.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.

GIORGI, A. The descriptive phenomenological psychological method. **Journal of Phenomenological Psychology**, v. 40, n. 1, p. 1-19, 2009.

GIROUX**,** H. A. **Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAÇAS, E. M. das Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. **Revista Mineira de Enfermagem**., v. 4, n. ½, p. 28-33, jan./dez., 2000. Disponível em: https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/v4n1a06.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

GUSKEY, T. R. Professional development and teacher change. **Teachers and Teaching:** Theory and Practice, v. 8, n. 3-4, p. 381-391, 2002.

HARGREAVES, A. Cultures of teaching: A focus for change. **Journal of Curriculum Studies**, v. 29, n. 4, pp. 393-407, 1997.

HARGREAVES, A., FULLAN, M. **Professional capital:** Transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press, 2012.

HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. **The fourth way:** The inspiring future for educational change. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.

HMELO-SILVER, C. E. Problem-based Learning: What and How Do Students Learn? **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 3, p. 235–266, 2004. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3. Acesso em 14 out. 2024.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Introdução e Tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: Edpucrs, 1996. Col. Filosofia.

HUSSERL, E. **Meditações Cartesianas e Conferências de Paris**. De acordo com o texto Husserliana I; editado por Stephan Strasser; tradução de Pedro M. S. Alves. 1. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

HYPÓLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p.1337-1354, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. [recurso eletrônico]

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JACOBS, H. H. **Interdisciplinary Curriculum:** design and implementation. ASCD, 1989.

JACOMINI, M. A.; ALVES, R. S.; CAMARGO, R. de. Desafios para a valorização docente: uma análise das políticas educacionais no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. esp., p. 1199-1212, 2015.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. **Educational Researcher**, v. 38, n. 5, p. 365–379, 2009. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2010-10175-004. Acesso em 24 out. 2024.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative Learning Returns to College: What Evidence is There That It Works? **Change:** The Magazine of Higher Learning, v. 30, n. 4, p. 26–35, 1998. Disponível em:

https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091389809602629. Acesso em 14 out. 2024.

KINCHELOE, J. L. A **formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós-moderno**.** Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

KNIGHT, J. Crossborder education: Risks and opportunities. **Compare:** A Journal of Comparative and International Education, v. 36, n. 4, 2006, p. 443-456.

KNIGHT, J. Crossborder tertiary education: an introduction. In: OCDE. **Crossborder tertiary education**: a way towards capacity development. Paris: OECD Publishing, 2007, p. 21-46.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior:** conceitos, tendências e desafios. Tradução de Luís M. Sander. 2 ed. São Leopoldo: Editora Oikos, 2020.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, [S.I.], v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KORTHAGEN, F. A. J. *et al* (Eds.). **Linking practice and theory**: The pedagogy of realistic teacher education. New York: Routledge, 2001.

KORTHAGEN, F. A. J.; WUBBELS, T. Learning from Practice. In: KORTHAGEN, F. A. J. *et al*. (Eds.). **Linking Practice and Theory:** The pedagogy of realistic teacher education. New York: Routledge, 2001, p. 48-66.

LARISON, M. Cuestiones fundamentales de fenomenología clásica: un acercamiento a su método y a sus posibles aplicaciones. **Escritos**, [S. l.], v. 29, n. 62, p. 73–83, 2021. Disponível em: https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos /article/view/6987. Acesso em: 14 jul. 2023.

LAW, N.; KO, P. Design for multilevel connected learning in pedagogical innovation networks. In: SUPERFINE, A. C.; GOLDMAN, S. R.; KO, M. L. M. (Eds.). **Teacher Learning in Changing Contexts**. New York: Routledge, 2023. p. 238-255.

LEUTWYLER, B.; POPOV N.; WOLHUTER, C. The Internationalization of Teacher Education: Different Contexts, Similar Challenges. **BCES Conference Books**, v. 15. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society, 2017, p. 66-78.

LIBÂNEO. J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. Ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

LUKE, A. Teaching after the market: From commodity to cosmopolitanism. **Teachers College Record**, v. 106, n. 7, p. 1422-1443, 2004.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo:** Revista de Ciências da Educação, 08, p. 7-22, 2009. Disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt. Acesso em: 25 jul. 2023.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A., CHAVES, S. M. (orgs). **Concepções e**

práticas de formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.57-73.

MARTINS, J. de S.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia:** fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989.

MCLAREN, P. **Vidas nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, M. G. de. O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Cortez: FCC, nº 100, p. 37-49, mar.1997.

MIZUKAMI, M. *et al*. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação. SãoCarlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino e aprendizagem:** das abordagens tradicionais às contemporâneas. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

MONTEIRO, A. N. P.; VAZ, B. R. G.; MOTA, R. S. da. Desvalorização profissional dos professores. **Revista Latinoamericana de Estudos Científicos**, v. 3, n. 13, jan./fev. 2022.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: UNESCO/ Cortez, 2002.

NASCIMENTO, W. E.; BAROLLI, E. Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID. **Educação em Revista** [online], v. 34, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698169378. Acesso em: 25 jul. 2023.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, José (org.). **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Currículo e docência:** a pessoa, a partilha, a prudência. Lisboa, 2003. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf. Acesso em 06 jun. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

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

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. 1992 (mimeo).

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt#. Acesso em: 07 jul. 2023.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan.-jun. 1999.

NUNES, C. do S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/ REPOSIP/251005/1/Nunes_CelydoSocorroCosta_D.pdf. Acesso em 20 de jun. 2023

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Brasileira de Educação**, v. 46, n. 32, p. 51-74, 2013.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

OLIVEIRA, F. R. de. Produções acadêmicas sobre o Programa Gira Mundo: uma breve revisão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 10. **Anais...**, Aracaju, 2021. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/viewFile/14804/6367. Acesso em: 23 ago. 2021.

OUVERNEY-KING, J. R.; SOUZA, J.L. A. de M. e; MEDEIROS, F. P. A. de. O Programa Gira Mundo Finlândia: formação e (re)significação do trabalho docente através da internacionalização. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE (SITRE), 7. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2018, p. 284-296. Disponível em: https://sitre2018.appos.org.br/wp-content/uploads/2017/08/GT17-%E2%80%93-Trabalho-forma%C3%A7%C3%A3o-e-profissionaliza%C3%A7%C3%A3o-docente.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

PARAÍBA. **CRIA:** Programa de Educação Integral para o Ensino Fundamental é implantado na Paraíba, 2019b. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/cria-programa-de-educacao-integral-para-o-ensino-fundamental-e-implantado-na-paraiba. Acesso em: 24 ago. 2021.

PARAÍBA. **Gira Mundo**, 2019a. Disponível em: https://agevisa.pb.gov.br/fapesq/ programas/gira-mundo. Acesso em: 04 jul. 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Educação do Estado. **Sobre o Programa Gira Mundo Professores,** 2020. Disponível em:

https://pbeduca.see.pb.gov.br/forma%C3%A7%C3%A3o-remota/gira-mundo. Acesso em: 24 ago. 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estratégico de Formação Docente 2018-2021**. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2018. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/plano-estrategico-formacao-docente-2018-2021-versao-final.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

PAVANI, R.; BACKES, J. L. O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. **Revista Portuguesa de Educação**, 2016, 29(2), p. 35-58.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997, p.93-114.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.15-35.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PUTNAM, R. D. **Bowling Alone:** The Collapse and Revival of American Community. Nova York: Simon & Schuster, 2000.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, R. K. **O Processo de Internacionalização na Formação Continuada:** o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP, 2018. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ROLDÃO, M do C. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de educação**. PUC-Camp, v.22, n.2, 2017, p. 191-202, 2017.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco**. Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p. 1134-1149 out./dez, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1134.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

ROSSI, F. HUNGER, D. A. C. F. **A formação continuada sob análise do professor escolar.** São Paulo: Editora Unesp, 2013. [Recurso eletrônico].Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/113712. Acesso em: 02 jul. 2023.

RYMMIN, E.; KUNNARI, I.; D'ANDREA, A.F. Digital Solutions in Teacher Education enhance Wellbeing and Expertise. **AMK-LEHTI/UAS Journal**, Journal of Finnish

Universities of Applied Sciences, 2017. Disponível em: https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/digital-solutions-in-teacher-education-enhance-wellbeing-and-expertise/#1458134585005-b3f22396-5506. Acesso em: 19 jun. 2023.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1999, p.63-92

SANTOMÉ, J. T. **El curriculum oculto**. Madrid: Morata, 1991.

SANTOS, A. C. A remuneração dos professores no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 2, p. 439-458, 2015.

SANTOS, A. V.; GUIMARÃES-IOSIF, R. M.; CHAVES, V. L. J. Formação dos oligopólios na educação superior privada brasileira: sobreimplicação no trabalho docente. **Educação em Questão**, v. 46, n. 32, 75-97, 2013.

SANTOS, B. S. dos ; SPAGNOLO, C. ; STÖBAUS, C. D . O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, v. 41, n. 1, pp. 74-82, 2018.

SANTOS, E. O. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. 2010. Tese (Doutorado em Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SANTOS, L. L. C. P. As duas faces da avaliação. In: A. M. P. Favacho; J. A. Pacheco; S. R. Sales (orgs.). **Currículo**: conhecimento e avaliação, divergências e tensões. Curitiba: CRV, pp. 109-122, 2013.

SANTOS, L.L.C.P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SANTOS, M. Técnica, espaço e tempo. In: SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.[recurso eletrônico]. Disponível em: http://geocrocetti.com/msantos/tecnica.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTOS, S. M.; BERNARDES, V. A. M. História de formação de professores. **Cadernos da FUCAMP**, Patos de Minas, v. 2, p. 59-77, 2003.

SARASON, S. B. **El predecible fracaso de la reforma educativa**. Barcelona: Octaedro, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.4, n.40, p.143-155, 2009.

SCHLEICHER, A. Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world. **International Summit on the Teaching Profession**. Paris: OECD Publishing, 2016. Disponível em: https://www.oecd.org/publications/teaching-excellence-through-professional-learning-and-policy-reform-9789264252059-en.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997, p.77-91.

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

SILVA, J. da C. M. Formação continuada de professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 55, n. 3, p.1-11, 2011. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/1600/2648. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, M. F.; MIRANDA, J. C.; BORDAS, F. R. A precarização do trabalho docente no Brasil: condições de trabalho e políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 174, p. 102-123, 2019.

SILVA, R. F. da. O programa Gira Mundo: como a edição finlandesa pode ajudar a ressignificar as práticas no ensino de geografia no estado da Paraíba. **Revista Gira Mundo**, v. 5, no. 10, 2018. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO /article/view/2479/1718. Acesso em: 20 ago. 2021.

SMITH, J. A.; FLOWERS, P.; LARKIN, M. **Interpretative phenomenological analysis**: theory, method and research. London, UK: Sage, 2009.

SOUZA, M. A. de. **Tolerar é pouco?** Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2012.

SPAGNOLO, CARLA ; SANTOS, B. S. . A formação continuada de professores da educação básica no contexto brasileiro: realidades e necessidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO : A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A PESSOA EM FORMAÇÃO, 2018, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. v. 1. [recurso eletrônico].

SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of Staff Development. In: W. Robert Houston *et al* (ed.). **Research on teacher education**. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

SPOLIDORIO, J. C. A profissão docente e o desencantamento com a carreira: um estudo sobre a motivação e a identidade profissional dos professores. **Educação em Revista**, v. 34, p. e192365, 2018.

STERLING, S. **Sustainable Education:** Re-visioning learning and change. Schumacher Briefings, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TILBURY, D. Environmental Education for Sustainability: Defining the New Focus of Environmental Education in the 1990s. **Environmental Education Research**, v. 1, n. 2, p. 195–212, 1995.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience:** Human science for an action sensitive pedagogy. 2. ed. New York: Routledge, 2016.

VATALARO, A. SZENTE, J.; LEVIN, J. Transformative learning of pre-service teachers during study abroad. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 15, n. 2, 2015, p. 42 - 55.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 27. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2°. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Org.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2012.

VENAZZI, L. C. R. Concepções de formação continuada e suas relações históricas. **Unoesc & Ciência** - ACHS Joaçaba, v. 10, n. 2, p. 121-130, jul./dez. 2019.

VINCENT-LANCRIN, S. *et al*. **Measuring Innovation in Education 2019:** What Has Changed in the Classroom?, Educational Research and Innovation. OECD Publishing: Paris, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1787/9789264311671-en. Acesso em: 15 nov. 2024.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating Communities of Practice:** a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, E. **Comunidades de práctica:** aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 1998.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9. **Anais...**, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/confe rencias/index.php/anpedsul/ 9anpedsul/ paper/viewFile/2107/513. Acesso em: 04 jul. 2021.

WIT, H. de; VAN DEN BERG, R. Expanding perspectives on professional development for teachers. **Journal of Education for Teaching**, v. 38, n. 3, p. 321-328, 2012.

YEMINI, M. *et al*. The implementation of internationalisation in Israeli teacher training colleges. **Special Issue:** Education for people, prosperity and planet: Can we meet the sustainability challenges?, v. 52, p. 546-557, dez. 2017.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. The New Scholarship in Teacher Education. **Educational Researcher**, v. 28, n. 9, p. 4-15, 1999.

ZEICHNER, Kennet. Alternative Paradigms of teacher education. **Journal of teacher Education,** v. 34, n. 3, pp. 3-9, 1983.

ZIGURAS, C. Offshoring higher education. In: BARDHAN, A.; JAFFEE, D. M.; KROLL, C.A. **The Oxford handbook of offshoring and global employment**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) participante,

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **"REFLEXOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA GIRA MUNDO",** desenvolvida pela pesquisadora Meirylane Lopes da Silva, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), sob orientação da Prof.ª Dr.ª Tânia Rodrigues Palhano, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

A pesquisa pretende:

- Identificar as principais características do Programa Gira Mundo, bem como seus objetivos, metodologias e estratégias de implementação;
- Analisar os reflexos da internacionalização da formação continuada na profissionalização docente na Paraíba, a partir da experiência dos professores participantes do Programa Gira Mundo;
- Investigar mudanças nas práticas pedagógicas dos professores da Paraíba após participação no Programa Gira Mundo, relacionando-as com a internacionalização da formação continuada e a profissionalização docente.

Como será sua participação?

- Será realizada uma entrevista acerca de sua participação no Programa Gira Mundo, a fim de melhor compreender a experiência da formação e quais reflexos ela teve na sua atuação docente. A entrevista poderá ser realizada de modo presencial ou remoto, a critério do(a) entrevistado(a). A entrevista será gravada para os fins de análise propostos neste estudo, mas não haverá, em nenhum momento, a divulgação dessas gravações ou dos nomes dos participantes da pesquisa.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

O(a) senhor(a) não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar desta pesquisa.

Ao participar desta pesquisa o sr (a sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação continuada e a profissionalização docente, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a melhoria dos programas formativos, especificamente por meio do Gira Mundo, de modo a trazer efetivas melhorias para a atuação dos professores. Para isso, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Sua participação é muito importante para nós, mas o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, sendo livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Apresenta como riscos possíveis o desconforto ou cansaço em participar da entrevista. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em

Pesquisa com Seres Humanos conforme Resoluções n.° 466/12 e n.º 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Meirylane Lopes da Silva, pelo telefone: (83) 99980-8433 ou pelo e-mail meirylane_lopes@hotmail.com, ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do CCS - Centro de Ciências da Saúde, Campus I - Cidade Universitária - Castelo Branco - CEP: 58051- 900 - João Pessoa-PB - (83) (83) 3216 7791.

Assim, se o(a) senhor(a) quiser participar da pesquisa, solicitamos a gentileza de preencher e assinar o espaço abaixo.

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa. Declaro que fui informado(a) sobre seus objetivos e esclareci minhas dúvidas. Declaro ainda ciência que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Declaro, também, ao confirmar a participação, que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

João Pessoa, janeiro de 2024.

Meirylane Lopes da Silva (Pesquisadora Responsável)

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1 Pergunta base

Como foi sua experiência no Programa Gira Mundo e quais os reflexos dessa formação internacional no seu desenvolvimento profissional e na sua prática pedagógica?

2 Perguntas que surgiram durante a entrevista

Quais são os aspectos mais significativos da formação continuada internacional que você vivenciou por meio do programa Gira Mundo?

Ao participar do programa Gira Mundo, quais foram as principais habilidades ou competências que você desenvolveu e que considera fundamentais para a sua atuação como docente?

Como essas experiências se conectaram com a sua prática pedagógica?

Você observou reflexos das mudanças que implementou em sua prática após a formação do PGM nos resultados de aprendizagem dos alunos?

Há alguma experiência específica em que a participação no programa Gira Mundo afetou sua perspectiva sobre sua profissionalização como docente?

Quais foram os desafios mais significativos que você enfrentou ao aplicar as aprendizagens adquiridas no Programa Gira Mundo à sua realidade educacional local?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REFLEXOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA GIRA MUNDO

Pesquisador: MEIRYLANE LOPES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74432523.3.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.525.145

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa, quanto ao método de abordagem, esteia-se na abordagem qualitativa, de caráter exploratório, visando oferecer informações sobre o objeto de estudo e orientar a formulação de hipóteses. No que tange aos procedimentos técnicos, o trabalho desenvolvido se configura como uma pesquisa bibliográfica, com o desenvolvimento de um arcabouço teórico, constituído principalmente de livros, teses e artigos científicos, que subsidie a análise do objeto e embase a própria construção da pesquisa por meio da reflexão e diálogo crítico com os autores; documental com o estudo dos documentos, fontes primárias, em que se balizam a implementação do programa Gira Mundo; e ainda como um estudo de caso, por se voltar ao estudo de um programa específico de internacionalização da formação continuada docente do Estado da Paraíba.

Quanto à técnica de coleta de dados, propõe-se a realização de observação participante e entrevista semiestruturada com os docentes participantes do programa, a fim de compreender os posicionamentos destes acerca da experiência pedagógica vivenciada.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar os reflexos da internacionalização da formação continuada docente, proporcionada por meio da experiência do Programa Gira Mundo, na profissionalização docente na Paraíba.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

SEGUNDO PESQUISADORES:

Riscos:

Os riscos possíveis envolvendo a participação nesta pesquisa são mínimos, podendo envolver desconforto ou constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados ou na presença do pesquisador no seu espaço de labor; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas.

Benefícios:

Dentre os benefícios que esta pesquisa pode gerar, podem ser mencionados o conhecimento do impacto do programa Gira Mundo na prática docente dos participantes, o que pode permitir adaptações em sua aplicação; a possibilidade de os participantes da pesquisa refletirem sobre suas práticas pedagógicas e aprimorá-las. Esta pesquisa permitirá ainda que a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba conheça o nível de satisfação dos professores com o programa e trabalhe para melhorar a experiência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

PESQUISA EXEQUÍVEL E COM BOA EXPECTATIVA DE BENEFÍCIO AOS PARTICIPANTES

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FORAM ENVIADOS TEMPESTIVAMENTE.

Recomendações:

CASO HAJA NECESSIDADE DE QUALQUER MUDANÇA NO PROJETO, ENVIAR EMENDA AO CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

NÃO FORAM ENCONTRADOS ÓBICES ÉTICOS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

Continuação do Parecer: 6.525.145

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEM.pdf	22/11/2023 15:06:04	Luciane Spinelli de Figueiredo Pessoa	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2097788.pdf	01/11/2023 15:37:13		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Doutorado_atual.pdf	01/11/2023 15:34:31	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	01/11/2023 14:42:33	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_ALTERADO.pdf	01/11/2023 14:41:36	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_da_entrevista.pdf	24/09/2023 07:34:22	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
Outros	Certidao_de_anuencia_PPGE.pdf	24/09/2023 07:28:13	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	24/09/2023 07:26:22	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia_instituicao.pdf	24/09/2023 07:25:48	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	24/09/2023 06:52:35	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JOAO PESSOA, 22 de Novembro de 2023

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br