

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

ADRIANA DA VEIGA DANN

PROTAGONISMO DOCENTE:

Uma perspectiva sobre o Protagonismo Docente na Educação Infantil

Porto Alegre
2018

ADRIANA DA VEIGA DANN

PROTAGONISMO DOCENTE:

Uma perspectiva sobre o Protagonismo Docente na Educação Infantil

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Professora Me. Queila Almeida Vasconcelos

Porto Alegre
2018

PROTAGONISMO DOCENTE:

Uma perspectiva sobre o Protagonismo Docente na Educação Infantil

Adriana da Veiga Dann*

Queila Almeida Vasconcelos**

Resumo: O objetivo deste artigo foi aprofundar os significados atribuídos ao protagonismo docente do professor de Educação Infantil. Considera-se aqui o direito de autoria e participação do professor como agente de promoção de um cotidiano que viabilize também o direito à participação das crianças. A pesquisa foi realizada através de uma roda de conversa que envolveu professoras de Educação Infantil de uma instituição da rede privada do Município de Porto Alegre. Buscou-se refletir o entrecruzamento do discurso das professoras com as ações docentes presentes no cotidiano da escola. Pensando em concepções de protagonismo, autoria e docência não pretendo aqui com este artigo esgotar o assunto, mas provocar e instigar o sobre a importância do papel do professor protagonista na Educação Infantil. A reflexão sobre o protagonismo docente resulta em desacomodar algumas ideias já enraizadas no sistema educacional, como o comodismo da reprodução de práticas sem justificativas pedagógicas, bem como pode possibilitar que as professoras e os professores de crianças pequenas compreendam seu papel enquanto autores deste formato de docência, ainda recente em nosso país.

Palavras-chave: Protagonismo. Autoria. Docência na Educação Infantil.

ABSTRACT: The purpose of this article was to deepen the meanings attributed to the teaching role of the teacher who works in Early Childhood Education. It is considered here the teacher's right of authorship and participation as an agent of promotion for a daily life that also makes possible the children's right of participation. The research was carried out through a conversation that involved teachers from Early Childhood Education who work in a private school in the city of Porto Alegre. We sought to reflect the intertwining of the teachers' discourse with the teaching actions present in the daily life of the school. Thinking about conceptions of protagonism, authorship and teaching I do not intend here with this article to exhaust the subject, but provoking and instigating the importance of the protagonist teacher in Early Childhood Education. The reflection about the teachers' protagonism results in the disarticulation of some ideas already rooted in the educational system, such as the ease of reproducing practices without pedagogical justifications, as well as enabling teachers who work with young children to understand their role as authors of this teaching format, still very recent in our country.

Keywords: Protagonism. Authorship. Teaching in Child Education.

* Graduada em Pedagogia Plena com habilitação em Educação Infantil pela PUC- RS, Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela FAPA, Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela CESUCA. adrianadann@globomail.com

** Graduada em Pedagogia pela FURG, Mestre em Educação pela UFRGS. Professora substituta do Departamento de Estudos Especializados da Universidade federal do Rio Grande do Sul. queilalmeida@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

É preciso certa coragem para escrever e falar sobre o protagonismo docente. Assim como, é preciso certa coragem para deixar de *ser* a professora tarefa, para *ser* a professora protagonista e promotora do protagonismo de cada criança. Hoje não basta ser apenas **uma** professora caprichosa e criativa, mas sim, buscar a cada dia um viver intenso, agradável com densas experiências. É *se permitir*, é colocar em discussão hábitos já consolidados na sua prática pedagógica e assim, fazer ajustes com bons propósitos, para difundir ideias e práticas que sejam capazes de elogiar e valorizar a criatividade, o sorriso, e a aprendizagem de cada criança. Ser professora protagonista é querer perder tempo para ganha-lo, ao conhecer cada experiência, sentimento, descoberta, desejo, e assim transformar o caminho em um processo onde as crianças possam aprender a aprender.

Nos últimos anos, a palavra e/ou o tema sobre o protagonismo vem se tornando conhecido dos educadores, quase sempre associado a um conjunto de atitudes e valores que deve ser reconhecido e estimulado no âmbito da ação pedagógica. Penso que, ser um docente protagonista implica em sair do centro das atenções, e entender a participação das crianças como um direito a aprendizagem. Implica em posicionar o seu aluno como líder do seu processo pedagógico priorizando a sua participação durante a organização do cotidiano escolar. Cada vez mais precisamos de professores protagonistas que desenvolvam em seus alunos **não só** uma visão crítica sobre a realidade em que está inserido, **mas**, que atue proativamente, que crie, que formule projetos, que consiga reconhecer-se como voz ativa na sociedade e que perceba que é possível transformar o mundo. Enfim, professores protagonistas **não são** aqueles que estão no centro do palco, **mas** os que se posicionam como líderes do processo pedagógico. São professores protagonistas aqueles que focam seu trabalho na efetiva aprendizagem do aluno buscando desenvolver propostas didáticas diferenciadas e que fogem da rotina. São aqueles que falam, mas que sabem escutar, que incentivam o faz de conta, a imaginação, que se preocupam com a interação relacional, que instigam e proporcionam o diálogo. *Ser* professor protagonista hoje é surpreender e promover aos seus alunos novos caminhos para o seu desenvolvimento.

[...] O protagonismo infantil é o processo no qual as crianças e adolescentes desempenham o papel principal de seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade para alcançar a realização plena de seus direitos [...]. (GAITÁN, 1998, p. 86).

Concordando com a citação acima, penso ainda que estes mecanismos também devam ser essenciais na formação de um professor protagonista no que tange sua participação na comunidade escolar em que está inserido. O autor considera ainda a existência de três mecanismos essenciais para desenvolver o protagonismo infantil – a organização infantil, a participação infantil e a expressão infantil –, os quais implicam em facilitar a abertura de espaços onde as suas opiniões e iniciativas tenham margem de aceitação, de negociação e, obviamente, adquiram visibilidade. Da mesma maneira e pela mesma ideia se dá o desenvolvimento do protagonismo docente. É preciso deixar claro, portanto, que quando me refiro à participação do professor, estou falando das características do envolvimento dos sujeitos nas ações expressas e identificadas no convívio que se produz na relação com a comunidade escolar.

Compreendo também que a participação do professor não se concretiza necessariamente por imposição de documentos e discursos (com isso, não quero negar a importância de documentos que orientam a relação, que trazem aportes teórico-metodológicos para a prática), mas pela convivência diária entre os sujeitos que compõem, põem em funcionamento, e produzem a relação dentro do entorno escolar. Em outras palavras, o protagonismo docente, a meu ver, se concretiza com a aceitação do outro como legítimo na relação, que se produz na convivência cotidiana. Por sua vez essa convivência cotidiana, implica em conversa, negociação, conflito, em compartilhamento da vida na escola.

Portanto, acredito que, como escola, precisamos disponibilizar tempo, situações, oportunidades para que os professores possam exercitar-se como protagonistas. O professor não pode trabalhar sem um senso de significado. Ele não pode ser apenas alguém – ainda que inteligente – que implanta projetos e programas decididos e criados por outras pessoas para “quaisquer” crianças em contextos indefinidos. É imprescindível que a escola disponibilize tempo, espaço e oportunidades para a percepção das diferenças e semelhanças entre os professores protagonistas, pois são elas que na convivência cotidiana alimentam a autonomia desses sujeitos. Sendo assim, o protagonismo docente implica no envolvimento de todos os sujeitos participantes de uma comunidade escolar.

Constituir-se professor protagonista é, um jeito de ser, de compreender a interdependência entre si mesmo, o mundo e os outros; é de compreender-se como um dos sujeitos constituintes de uma relação, *mas não* o único. Ser professor protagonista é compreender-se como um interlocutor e parceiro com disponibilidade para fazer – conversar, negociar, reivindicar, rever suas atitudes – e compreender-se construindo um coletivo com outros que também são protagonistas.

[...] um cidadão protagonista é um sujeito que se engaja de maneira ativa em uma coletividade. É um ser que deve fazer escolhas das quais depende o futuro de todos. Que deve levar em conta a existência, os interesses e as opiniões de suas crianças (alunos), considerando os recursos e as condicionantes do ambiente, assumir suas responsabilidades e enfrentar suas consequências. Um cidadão que deve ser capaz de pensar permanentemente a articulação de seus interesses pessoais – sempre legítimos – com o interesse geral – que se impõe a ele e aos outros (MEIRIEU, 2005, p. 102).

Trouxe essa citação sobre o que Meirieu (2005) pensa sobre um cidadão, não para falar explicitamente sobre cidadania, mas porque, para mim, essa ideia de cidadão reflete o que compreendo por protagonismo docente. Ser um docente protagonista implica no engajamento de cada um na sua própria vida e na vida do outro, na vida do grupo. Implica em fazer diferentes escolhas levando em conta a opinião dos outros. Ser um docente protagonista é ter sempre clareza de que as consequências das escolhas e das proposições feitas refletirão em todo o grupo.

Saliento que nas leituras teóricas aqui feitas para a escrita deste artigo, observei que, tanto os professores como as crianças e outros sujeitos envolvidos na aprendizagem aprendem-se protagonistas dentro desta relação, e isso acontece, porque as relações são aprendidas. Segundo Meirieu (1998), acerca da constituição de relações pela via do protagonismo compartilhado, o mesmo é caracterizado pelo equilíbrio entre os lados, alcançado por meio do fazer "com", de "gestar o tempo de falar e de calar-se", da "diferenciação pedagógica", da cidadania. Características estas que são imbuídas de conversa, escuta atenta, convivência, respeito às diferenças.

Penso, que o ser humano é um sujeito histórico, produtor de conhecimento e que se encontra imerso na realidade situada e concreta da cultura em que está inserido. Assim, sob este olhar analítico, aprofundarei a discussão sobre o entendimento do protagonismo docente através de uma roda de conversa com professoras de educação infantil.

Pesquisar alguns teóricos que nos falam deste tema e entender suas abordagens é dialogar e problematizar nossas inquietudes. Portanto, pretendo neste artigo utilizar-me de autores que defendem primeiramente a ação reflexiva como prática do professor na educação infantil, assim como de autores que defendem o protagonismo da criança como agente de seus próprios desejos de apreender o que já sabe.

2 SUJEITOS E MÉTODOS

Insistir permanentemente na reflexão diária do seu fazer pedagógico é protagonizar uma tentativa de escrita ou reescrita sobre suas ideias, princípios e experiências que poderão ser proveitosas para novas reflexões. Desafiar-se, ousar-se e descobrir o seu protagonismo lendo, relendo, verificando, comparando, constatando e aprendendo a ver a vida com o olhar das crianças é saber que o brincar, rir, desenhar, criar, e construir sem pressa, e sem correr contra o tempo é a jornada mais bela na relação adulto/ criança.

Assim a construção e a reflexão deste artigo parte da análise das entrevistas realizadas com professoras atuantes em turmas de educação infantil. O desafio aqui é o de provocar um pouco cada professora, fazendo-as repensar sobre a função ou papel de uma professora protagonista na educação infantil. Partindo deste pressuposto a entrevista feita teve como eixo norteador o entendimento de cada entrevistada sobre protagonismo docente.

Perceber que é preciso se ajustar a um novo mundo educacional é entender que para ser um professor protagonista, é fundamental recuperar e descobrir outras dimensões sobre o papel da docência com crianças pequenas.

Então, por estar imbuída de um sentimento de inquietude optei por realizar esta investigação com professoras de educação infantil que compartilham comigo o mesmo local de docência, tendo como intuito repensar nosso papel e construir conjuntamente novos conhecimentos que contribuirão com o contexto no qual atuamos.

Utilizei como instrumento para a coleta de dados e construção deste artigo uma entrevista semiestruturada (questionário) que foi mediadora de uma roda de conversa. Parti do princípio de que a entrevista é um momento de interação humana, em que estão em jogo as percepções tanto do pesquisador quanto do pesquisado, além das suas expectativas, sentimentos e interpretações sobre o conteúdo em questão. Para Szymanski (2002 apud GUIDINI, 2017, p. 93), quem entrevista possui algumas informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também elabora conhecimentos e conceitos junto ao pesquisador. Enfim, trata-se de um rico momento de troca de práticas, experiências, saberes e conhecimentos, além de ser um momento para organizar ideias e elaborar um discurso. Seu caráter, portanto, é reflexivo.

Já Ferreira (2005 apud GUIDINI, 2017, p. 92) parte da premissa de que toda ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar, o que é válido para todo e qualquer questionamento científico. A autora estabelece o pressuposto de que o questionário não encerra a realidade existente, mas sim a descrição e avaliação de certa realidade, determinada por um contexto de interações envolvendo pesquisador e participantes. A partir desse pressuposto, faz-se possível

afirmar que uma pergunta bem-feita, gerará algumas categorias de análise, as quais devem ser contrastadas com a do próprio inquiridor ou investigador.

Partindo desse contexto a entrevista semiestruturada (questionário) foi elaborada, de acordo com a realidade das participantes e aconteceram em momentos e horários previamente agendados fora da escola. O roteiro elaborado respeitou uma hierarquia de procedimentos. Houve um momento de contato inicial junto as professoras entrevistadas e na sequência, a entrevista com questões de análise e compreensão, focalizando o objeto de estudo.

Ao elaborar e entregar a entrevista semiestruturada aos sujeitos da pesquisa, comungo com o princípio estabelecido por Ferreira (2005 apud GUIDINI, 2017) de que não há questionários perfeitos, e sim expressões da realidade. Ao mesmo tempo concordo com Guidini (2017) de que aquilo que uma pessoa declara em determinado questionário trata-se do conteúdo de uma determinada imagem que pretende que seja a sua naquele contexto.

Segundo Lakatos (1993), a entrevista pode ser considerada um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, “mediante uma conversação de natureza profissional que proporciona ao entrevistador, verbalmente, uma informação necessária (LAKATOS apud GUIDINI, 2017, p. 93).

Nesse sentido e com a entrevista em mãos, adentrei nos seguintes questionamentos:

Quadro 1 - Questões norteadoras

Perguntas norteadoras da roda de conversa
- O que é protagonismo?
- O que é ser um professor protagonista?
- O que é ser um professor contemporâneo?
- Quem é este professor que vai fazer a diferença?
- Você se percebe protagonista?
- Como acontece esse protagonismo e que estrutura há na escola para que ele aconteça?
- Que ações/ situações marcariam o teu protagonismo?
- Poderias citar um exemplo de como és protagonista ou que situações corroboram para este olhar?
- Como você se organiza para fazer o planejamento e como organiza seus registros?
- Tens um entendimento real da proposta do colégio que atua?

Fonte: Autora

A roda de conversa foi gravada em áudio e transcrita sob forma de texto, a fim de ser o mais fidedigno possível com os dados coletados. Objetivei registrar as falas realizando observações, análises e relações estabelecidas pelas professoras entrevistadas, em face do tema em questão.

Nos momentos reflexivos deste artigo, procurarei evidenciar as relações existentes nas respostas fornecidas pelas professoras com um referencial de conhecimento capaz de atingir e dialogar com a prática pedagógica delas, implicando uma abertura epistemológica que considere o diálogo estabelecido na entrevista.

As professoras entrevistadas se conhecem e possuem formação em educação infantil. O roteiro utilizado durante a entrevista teve como objetivo que elas conseguissem conversar sobre o tema proposto. Pude durante a conversa entender e apreender suas convicções, hábitos, posicionamentos pedagógicos e suas práticas no fazer pedagógico.

Optei por trabalhar como um moderador e observador na tentativa de fazer alguns registros sobre as interações das participantes. De acordo com Gatti (2005, p. 35), o moderador pode ser o próprio pesquisador,

Porém precisa ser hábil, ter clareza de expressão ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que se desenvolvem e as situações que se criam no grupo em função das discussões.

Ainda de acordo com a autora, o papel do moderador é o de “introduzir o assunto, propor questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema, e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar” (GATTI, 2005, p. 29-30). Como pesquisadora durante a realização da entrevista tive como propósito não interferir ou direcionar as respostas, e nem tentar decifrar o sentido das opiniões ou ideias das professoras entrevistadas. Tal modo de proceder, me permitiu abarcar um olhar mais amplo sobre as falas das participantes, articulando as mesmas com maior segurança nos momentos de transcrição e sistematização das respostas.

Como critério para a seleção dos sujeitos da pesquisa, estabeleci os seguintes critérios:

- Tempo de prática pedagógica na instituição;
- Formação acadêmica diferenciada: professoras com formação em educação infantil;
- Realização de propostas mais inovadoras em suas práticas pedagógicas.

O anonimato das professoras participantes da pesquisa foi observado durante todas as fases da coleta de dados e sua posterior análise. O termo de Consentimento Livre e

Esclarecido, assinado pelas professoras, demonstrou a preocupação para com o cuidado pessoal diante das participantes em sua dimensão ética. Assim, o objetivo principal deste artigo é colaborar de modo epistêmico para o avanço e sistematização do conhecimento sobre o tema em questão, corroborando como expressão da prática o Protagonismo Docente.

3 DISCUSSÃO DOCENTE

Ao longo da análise das respostas das professoras, procurei estabelecer um diálogo sistemático com o percurso até então desenvolvido, trazendo autores, ideias, pressupostos, contradições para o espaço de discussão. Dialogo em um primeiro momento, com a perspectiva dos saberes experienciais docentes. Tais referenciais auxiliaram no desenvolvimento inicial da minha reflexão durante a organização deste artigo.

Sendo assim, converso inicialmente com Severino (2013, p. 33- 34), ao pontuar que a substância do existir é a prática, ao passo que um posterior conhecimento tende à teoria, de modo que o ser decorre do agir. Para o autor, é a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos seres, sendo na prática e pela prática que as coisas humanas acontecem e a história se faz. A prática, uma vez institucionalizada, é produtora de sentidos, tornando-se uma prática simbolizadora, a qual acontece no universo do trabalho, da sociedade e da cultura.

De acordo com Tardif (2002, p. 49-50), chamo de “saberes docentes” todos aqueles saberes da prática, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente, os quais não provêm das instituições formais de ensino, e nem mesmos dos currículos instituídos como referenciais para a prática docente. Esses saberes.

[...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 48- 49).

As discussões que se seguem na roda de conversa dialogam com alguns referenciais epistemológicos formativos de cada professora e sobre o seu ponto de vista pedagógico docente. Durante o diálogo foram surgindo alguns diferenciais nas opiniões de cada professora. As participantes deram início a roda de conversa destacando o que é ser um professor protagonista? O que é ser um professor contemporâneo? Quem é este professor que

vai fazer a diferença?. Destaco aqui um ponto comum entre as professoras e o entendimento que possuem sobre as questões acima.

No entendimento das professoras, *ser um professor protagonista*, é colocar-se no lugar de agente de mudança e motivação proporcionando ao educando um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem. Em relação ao entendimento do *ser um professor contemporâneo* as mesmas destacam que deve ser aquele professor atualizado, estudioso, que seja flexível, que trabalhe em equipe, que utilize diferentes recursos, que está aberto ao novo, que não para no tempo, que ministra uma aula contextualizada e que leve em consideração as vivências do aluno. No entanto para fazer a diferença na vida de seus alunos o mesmo precisa ser alguém que valoriza a afetividade e o vínculo dentro desta relação mostrando em suas atitudes o quanto é importante o trabalho coletivo frente a tantas diversidades.

Ao discutirem a definição de protagonismo, pude perceber certa concordância quanto a definição das palavras. Todas as entrevistadas demonstraram um conhecimento teórico prático das palavras. Ainda em concordância todas as professoras definem protagonismo como sendo a participação efetiva de um sujeito no processo de ensino e aprendizagem: *a pessoa apropria-se inteiramente do que é e de como quer fazer algo*. As entrevistadas acreditam que protagonismo está interligado com a pessoa reconhecer-se como sujeito ativo em uma sociedade, agindo proativamente, com intencionalidade em busca de objetivos de vida para si e para o bem comum. No entendimento das professoras, seria aquela pessoa que tem o papel principal em determinado momento ou acontecimento. Seria alguém em destaque, o centro de todo processo de ensino aprendizagem.

No momento de o grupo conversar sobre como este protagonismo acontece no espaço escolar e que estrutura há para ele acontecer, a fala foi pautada de que o mesmo acontece na medida em que há um suporte pedagógico aberto a inovações, sugestões, mas, que o papel do professor neste sentido deve ser ativo pois o mesmo deve se sentir identificado e pertencente a sua comunidade escolar e a proposta pedagógica da escola. Ressalto aqui a importância de uma conexão na relação entre a escola, sua organização pedagógica e o professor. Penso ainda que desta inter-relação será possível tematizar os saberes experienciais docentes, na busca efetiva do protagonismo docente.

Em relação a discussão sobre perceber-se protagonista, e em que situação ou exemplo marcaria seu protagonismo, transcrevo abaixo a fala de 4 professoras.

Professora 1 – *“Sim, percebo-me protagonista na medida em que me aproprio de todas as particularidades do processo de ensino aprendizagem dos meus alunos.*

Eu penso que a reflexão sobre o meu planejamento bem como as intervenções feitas por mim com a minha turma ao longo do trabalho desenvolvido evidencia o meu protagonismo e isso eu demonstro na elaboração das estratégias a serem desenvolvidas por mim.”

Professora 2 – *“Eu me percebo protagonista, no momento em que posso instigar o meu grupo a tomar decisões, fazer escolhas, buscar sua autonomia através de exemplos. Vejo que isso acontece pois tenho o apoio da equipe que me coordena, elas me dão segurança e confiança necessária para que eu me sinta protagonista no meu fazer pedagógico. Também me vejo sendo protagonista no momento em que coloco a criança como sujeito ativo durante o trabalho.”*

Professora 3 – *“Eu diria que sou protagonista quando faço o meu planejamento com intencionalidade no que quero fazer e no que pretendo trabalhar com meus alunos. Sempre penso e deixo o meu planejamento com uma certa flexibilidade para o meu aluno agir nele também. Tento também priorizar momentos onde as crianças também sejam protagonistas. Eu acho que nós professoras temos autonomia para criar situações que propiciem vivências significativas para nossos alunos e por isso acho que sou protagonista do meu fazer pedagógico sim.*

Professora 4 – *Eu também me percebo como uma professora protagonista porque sou eu que planejo a aula e direciono as diferentes situações. Na nossa escola temos um planejamento coletivo, mas, cada uma de nós tem autonomia para adaptar o mesmo às necessidades da nossa turma. Em alguns momentos eu peço o apoio dos setores e equipe pedagógica (SOE- Serviço de Orientação Educacional, SOP- Serviço de Orientação Pedagógica, SOREP- Serviço de Orientação Religiosa Espiritual e Pastoral, SOCE- Serviço de Orientação de Convivência Escolar) para me auxiliar em situações específicas junto aos pais e alunos, mas, sei que a responsabilidade e atuação maior são minhas, o que faz, no meu entendimento, eu me sentir protagonista.”*

Observo em cada fala a existência de uma troca e discussão entre pares para a construção de um planejamento a ser desenvolvido e parto de que o mesmo seja um referencial de apoio com informações de conteúdo e didática que pode ser adaptada conforme a necessidade de cada professora. Porém, não atribuo o mesmo como um ato de um protagonismo docente. Analisando as falas de cada uma das professoras percebo contradições evidentes. Há uma compreensão equivocada entre protagonismo e autonomia. Penso que referenciais teóricos de apoio se fazem necessários e que os mesmos necessitam dialogar mais com a prática pedagógica para que aconteça o protagonismo docente de forma efetiva na escola.

Todas as professoras relatam que a organização do planejamento se faz através da construção coletiva de estratégias que apresentam uma intencionalidade. Seu conteúdo deve ser provocativo despertando o interesse do aluno e a inovação deve ser constante no fazer pedagógico. As estratégias envolvem metas a serem cumpridas a cada semana. Minha análise

aqui entra em concordância com Cunha (1998), quando nos diz que o novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança, neste sentido penso que a construção de um planejamento flexível se faz evidenciando práticas e saberes que ora avance, ora estabilizem na intenção de reproduzir processos circunscritos aos contextos de cada um.

Ainda e com plena consciência posso dizer que a construção de uma estratégia deve ser pautada nos processos circunstanciados ao tempo e ao espaço na visão da criança, até porque a realidade é multifacetada e dinâmica. Concordo aqui com Guidini (2017) que o planejamento precisa se configurar na subjetividade do professor e do aluno, na intersubjetividade da relação com os outros e com o espaço da escola e na objetividade relacional estabelecida do material didático utilizado para o desenvolvimento da prática pedagógica. Surgiu ainda na fala das professoras algumas colocações sobre o planejamento. Ficou evidente que a organização do planejamento também é um elemento que dificulta o protagonismo do professor devido a demanda de objetivos a serem cumpridos. Foi citado durante a roda de conversa que as mudanças na construção do planejamento assim como regras impostas pela equipe sem uma consulta prévia ao corpo docente seria um elemento que impede o protagonismo do grupo. Entendo aqui que as discussões foram além das relações com a prática pedagógica de cada uma e que há um certo descontentamento por parte do grupo de docentes.

Na discussão sobre o recurso utilizado por elas a fim de registrarem suas aulas, ficou evidente que o mesmo acontece de forma bem prática e livre. Porém em relação aos registros mais específicos da turma e de algum aluno individualmente as professoras seguem modelos preestabelecidos pela coordenação a fim de que tudo fique bem registrado para eventual amostragem em conselhos e reuniões de pais (fichas de conselho, atas de reunião e encontros, planejamentos e estratégias).

Ao debaterem sobre o entendimento que teriam sobre a proposta da escola, fica aqui registrado que não houve esclarecimentos aprofundados sobre o mesmo. Todas as professoras demonstraram uma abordagem superficial sobre o assunto. Relatam que a proposta da escola é discutida com o grande grupo de professores em reuniões, seminários e cursos a fim de sempre se ter uma projetividade mais efetiva no trabalho. Ao refletir sobre tais respostas cito aqui as palavras de Severino (2013, p. 36): “[...] o saber é sempre internacionalização e, de acordo com essa internacionalização, a atividade técnica deixa de ser mecânica, efetuando-se de acordo com uma projetividade.”

Um professor protagonista resulta de referenciais epistemológicos formativos, compreendidos também sob o estudo de uma proposta pedagógica. Sem um olhar criterioso sob os referenciais de apoio contidos na proposta da escola não há como *ser* um docente protagonista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso sobre protagonismo se faz através de um novo caminho e o novo caminho se faz caminhando! Se o caminhar vai ser lento, doloroso, estimulador, encantador ou satisfatório não sabemos, mas, com certeza terá a repercussão em um novo modo de proceder pedagógico. Hoje não se pode fazer escola sem se ter ideias, sem pensar, sem desejar. No entanto, isso só será possível se o professor se disponibilizar a aprender a refletir sobre o seu próprio trabalho educativo.

Portanto, pensar sobre o professor protagonista é priorizar um espaço para a contemplação, para as vivências e para as reflexões sobre cada experiência. Ao observar a diversidade de respostas, defendo aqui, que o professor é, um sujeito concreto, o qual se encontra na relação entre o ensinar e o aprender, *via* dimensão da experiência, que tece uma nova ética profissional pela dimensão do diálogo, onde também aqui se estabelece uma dimensão do coletivo, do grupo, e do aprender.

O momento pedagógico expressa-se através do discurso educativo marcado pela solicitude em relação ao professor protagonista. Essa solicitude vem acompanhada de perigos, dos quais ela só consegue escapar porque reporta a uma exigência ética. Todo professor tem uma palavra a dizer e um modo de agir e quando o seu discurso pedagógico assume suas contradições, torna-se possível a construção de um espaço de inteligibilidade dos saberes pedagógicos. Autorizar-se a ser é desenvolver e explorar uma infinidade de ações possíveis para fazer frente ao seu protagonismo docente.

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir lhe o rumo (NÓVOA, 2009. p. 11).

Acredito no professor protagonista que desenvolve em seus alunos não só uma visão crítica sobre a realidade em que está inserido, mas, que o ajude a atuar proativamente, de maneira que o mesmo ajude na construção de novos projetos de vida, que consiga reconhecer-se como voz ativa na sociedade e que perceba que é possível transformar o mundo. Professor

protagonista não é aquele que está no centro do palco, mas o que se posiciona como líder do processo pedagógico e que foca seu trabalho na efetiva aprendizagem do aluno buscando desenvolver propostas didáticas diferenciadas e que fogem da rotina. Professor protagonista é aquele que fala, mas que sabe escutar, que incentiva o faz de conta e a imaginação, que se preocupa com a interação relacional, que incentiva e dialoga. Ser professor protagonista é surpreender e desestabilizar seus alunos levando-os a novos percursos de desenvolvimento.

Refletir agora, sobre o protagonismo docente é desacomodar algumas ideias, mexer com nossas inquietações, ficar com mais algumas dúvidas, mas, pode levar-nos a compreender que um professor protagonista é de fundamental importância dentro do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

GAITÁN, A. Protagonismo Infantil. **Actas del Seminario**, Bogotá, 1998.

GATTI, Angelina Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GUIDINI, Fernando. **Referenciais epistemológicos: a formação pedagógica dos professores da educação básica**. Curitiba: Appris, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

MEIRIEU, P. Aprender sim, ...mas como? Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Porto Alegre: Cortez, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

