

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁXIS DOCENTE DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS

CONTINUING EDUCATION: CONTRIBUTIONS FOR THE TEACHING PRAXIS OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Tereza Cristina Lima Barbosa **1**
Elisangela André de Silva Costa **2**

Resumo: O presente artigo é um recorte da disciplina Fundamentos Pedagógicos e Trabalho Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Objetivou-se compreender os limites e possibilidades da formação continuada de professores para a construção de uma práxis docente. Foram desenvolvidas pesquisa bibliográfica e de campo com abordagem qualitativa. Utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados e os autores que subsidiaram esse estudo foram Imbernón (2000, 2010), Pimenta (2012), dentre outros. Os resultados apontaram que formação continuada representa relevância para as interlocutoras pelo fato de agregar aos seus saberes a ampliação de novos conhecimentos teóricos, bem como a troca de novas experiências de trabalho potencializando, assim, a ressignificação das suas percepções sobre a prática docente. Contudo, uma prática não refletida. Conclui-se que a formação continuada com vistas a contribuir para realização de uma práxis consciente do professor não ficou evidente nas falas das professoras.

Palavras-chave: Formação continuada. Práxis docente. Professor das séries iniciais.

Abstract: This article is an excerpt from of the discipline Pedagogical Foundations and Teaching Work of in the Postgraduate Program in Education at the State University of Ceará. The aim was to understand the limits and possibilities of continuing teacher education for the construction of a teaching praxis. Were developed bibliographic and field research with a qualitative approach. We used the questionnaire as a data collection method, and the authors that supported this study were Imbernón (2000, 2010), Pimenta (2012), among others. The results showed that continuing education represents relevance for the interlocutors because it adds to their knowledge and the development of new theoretical knowledge, as well as the exchange of new work experiences, thus enhancing the resignification of their perceptions about the teaching practice. However, it was not a reflected practice. The conclusion is that the continued formation aiming to contribute to the realization of a conscious praxis by the teacher did not get evidence from the teachers' statements.

Keywords: Continuing education. Teaching praxis. Primary school teacher.

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Instituição de vinculação: Universidade Estadual do Ceará (UECE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0395730202883440>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8975-4092>. E-mail: terezarrafaela@gmail.com

2 Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É professora efetiva da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6038313468372950>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0074-1637>. E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

Introdução

Novos caminhos para a formação de professores no Brasil tiveram início nas últimas décadas e tais transformações intervêm nas esferas da vida social, política e educacional colaborando para uma maior democratização do ensino. Nesse contexto, o fazer pedagógico também necessita adequar-se sistematicamente às demandas da sociedade, refletindo sobre concepções, princípios e valores nela presentes, o que requer especial cuidado aos processos de formação inicial e continuada de professores. Este assunto foi ganhando notoriedade cada vez maior, principalmente pelas publicações de pesquisas e pelo surgimento de eventos para discutir a profissionalização dos professores.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica nos diz que a formação continuada deve ser entendida como componente basilar da profissionalização docente, devendo agregar-se ao dia a dia da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente com articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, embasada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2016). Portanto, a formação continuada de professores se caracteriza como um mecanismo que auxilia os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos buscando novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação das práticas pedagógicas dos docentes e, por conseguinte, gerar práxis docente.

Ainda nesse contexto, a unidade entre atividade teórica e atividade prática para a formação continuada do professor é fundamental, pois “não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis)” (PIMENTA, 2012, p.99). Assim a atividade teórica possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta disposto a esclarecer ou exemplificar ações práticas articulando-se sistematicamente em graus e especificidades enquanto a prática é a formação da teoria, concebida em ações concretas. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente (PIMENTA, 2012). A prática aqui abordada não se refere à prática do pragmatismo que tem como critério de verdade o êxito, a eficácia da prática individual e sim uma prática transformadora e social.

Como ação para mobilizar a reflexão dos docentes acerca das próprias práticas pedagógicas, o governo do Estado do Ceará tem investido em programas de formação continuada para os professores da rede pública de ensino. No município de Fortaleza, as formações costumam acontecer uma vez por mês, fora do espaço escolar e em cada Distrito de Educação. É importante ressaltar que no município existem seis Distritos de Educação.

Porém, há um diferencial para as turmas dos 2º anos uma vez que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza - SME, por meio de processo licitatório, utiliza o material estruturado e os profissionais do Sistema de Ensino SEFE para realizar as formações dessas turmas.

A pesquisa em questão originou-se no âmbito das reflexões por ocasião do curso de mestrado acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, que adota a formação de professores como eixo central. Entender quais as contribuições da formação continuada para a práxis docente do professor das séries iniciais no município de Fortaleza foi a problemática que guiou este artigo viabilizando a construção do seguinte objetivo geral: compreender os limites e possibilidades da formação continuada de professores para a construção de uma práxis docente.

Nesse sentido, em meio às crises e reflexões a respeito da Educação, é crescente a importância dada aos processos de formação inicial e continuada de professores de maneira a se alcançar a práxis, uma vez que essa categoria tem peso na transformação da realidade educacional a partir da organização de práticas docentes orientadas para a emancipação humana.

A guisa metodológica desta pesquisa amparou-se em uma abordagem qualitativa, pois se preocupa com aspectos da realidade focando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. “[...] os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 1998, p. 53). Para a coleta de dados, elaborou-se um questionário que foi respondido por cinco professoras de uma escola pública do município de Fortaleza localizada na Secretaria Executiva Regional VI (SER VI)¹.

¹Desde 1997, durante a gestão do prefeito Juraci Vieira de Magalhães, a administração executiva da prefeitura está dividida em subprefeituras chamadas de Secretarias Executivas Regionais (as SERs) que são ao todo 7 (SER I, SER II, SER III, SER IV, SER V, SER VI e a regional do Centro, sendo esta última criada apenas em 2011, pois antes o Centro Histórico fortalezense era vinculado à Regional II).

A par disso, é importante reconhecer a necessidade de fundamentação teórica com respaldo em Freire (1994), García (1999), Imbernón (2000, 2010), Lima (2001), Pimenta (2012), além de outros estudiosos que forem emergindo a partir das discussões deste trabalho.

A próxima sessão continuará dando destaque ao modo como as diferentes perspectivas de formação incidem na construção da práxis docente.

Caminhos Metodológicos

Sistematizada em uma base qualitativa, este estudo pautou-se em pesquisa bibliográfica e de campo a fim de compreender os limites e possibilidades da formação continuada de professores para a construção de uma práxis docente. As professoras lotadas numa escola pública da periferia de Fortaleza localizada na SER VI constituíram-se fonte valiosa para que se pudessem analisar as repercussões impressas das formações continuadas que receberam da SME. Tivemos como suporte teórico os estudos de García (1999), Imbernón (2000, 2010), Lima (2001), na perspectiva da formação continuada e de Pimenta (2012) no que diz respeito à práxis além de outros que foram surgindo no decorrer da pesquisa.

Para atender aos objetivos da pesquisa, elegemos como instrumentos de coleta de dados o questionário. O questionário segundo Severino (2016, p. 134) “é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo”. E isso se realizou através da ferramenta *googleforms*².

Para tanto, elencou-se o seguinte critério para escolha dos participantes: ser professor regente de maior carga horária. Portanto, a escola pesquisada tem vinte professores lotados no ensino fundamental dos anos iniciais dos quais oito são professores regentes de maior carga horária e os demais são professores regentes de menor carga horária. De acordo com as Orientações Pedagógicas do município de Fortaleza (2019), será denominado professor(a) regente de maior carga horária e regente de menor carga horária os professores(as) pedagogos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental que, respectivamente, são o titular da turma e o docente que fica com responsabilidade da turma para cumprir as recomendações legais do tempo sem interação com estudantes.

Nesta escola existem quatorze professores lotados no ensino fundamental dos anos iniciais como regente de maior carga horária e todos foram convidados a participar da pesquisa. Como forma de preservação da identidade dos interlocutores, utilizou-se as denominações P1, P2, P3, P4 e P5. Destarte, o questionário foi enviado para o e-mail dos cinco docentes que aceitaram participar.

O presente artigo deseja, portanto, colaborar com o debate acerca dessa temática e contribuir com a consolidação de seu arcabouço teórico.

Resultados e Discussão

Formação Continuada: caminhos para práxis docente

A preocupação com a formação de professores não é de modo nenhum recente e parece evidente que no ensino, na docência, por ser uma profissão, é necessário, como nas outras profissões, garantir que as pessoas que a exerçam tenham um domínio compatível com sua área de trabalho, ou seja, possuam competência profissional.

García (1999) concebe a formação de professores como um contínuo com a necessidade de constituir-se em processos de transformação, inovação e desenvolvimento curricular. Assim, tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida dos docentes, o que implica envolvimento destes em processos refletidos, planejados e que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. Portanto, a formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino.

² O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>. Acesso em: 18 out. 2019.

Para Marin (2003), a formação continuada de professores deveria permitir que a escola fosse um espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Dessa forma, a formação continuada seria, em si, um espaço de diálogo entre os aspectos pessoais e profissionais dos professores permitindo aos mesmos apropriarem-se de seus processos de formação, dando-lhes um sentido no panorama de suas histórias de vida.

Contudo, a prática habitual mostra-nos que as atividades de desenvolvimento profissional são geralmente desenvolvidas fora do contexto escolar.

No Brasil, existem legislações que tratam da formação de professores. No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/1996, além de tratar sobre a formação inicial do professor, ela vai mencionar, de forma incisiva, a formação continuada dos professores, ou seja, em seu Título VI, Dos Profissionais da Educação, artigo 62 parágrafos 1º e 2º nos mostram que

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996, [s.p.]).

O que se pode concluir desses parágrafos é que a formação continuada deverá ser promovida por todas as esferas do Poder Executivo, ou seja, federal, estadual e municipal em colaboração.

Já o Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999 veio para regulamentar os parágrafos 1º e 2º do artigo 62 da LDB/ 1996 quando afirma em seu artigo 2º, inciso IV que é necessário “[...] articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada” (BRASIL, 1999, [s.p.]). Na sequência, o artigo 63 da LDB/1996 dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, trazendo, em seu inciso III, que estes devem manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em seu artigo 2º, inciso VIII nos diz que é importante compreendermos

[...] os profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar (BRASIL, 2016, p.5).

Portanto, é possível identificar na legislação artigos, incisos e parágrafos tratando efetivamente da formação continuada de professores.

É importante destacar que a formação continuada de professores, entendida de maneira ampla, se caracteriza como uma ferramenta de auxílio para os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos buscando novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação das práticas pedagógicas dos docentes através da reflexão como defende Franco (2005, p.10) ao apontar que com o devir desse processo, a colaboração com a capacidade que o professor precisa desenvolver no que diz respeito ao ato de “refletir para transformar; refletir para compreender, para conhecer pode-se, assim, construir possibilidades de mudança da práxis”. Ainda segundo Franco (2005) parece ponto indiscutível entre os educadores que a formação continuada haverá que ser feita buscando-se o papel ativo do professor, que através da reflexão adquirirá conhecimento crítico de sua atuação.

O conceito de formação é tal como o de educação, polissêmico, podendo situar-se em diferentes polos relativamente distintos, mas com a função e o ato da atividade de formar:

Um revelando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exigem saberes e competências especializadas, nas quais e para os

quais é preciso formar; outro enfatizando o desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como multidimensionado (SILVA, 2000, p. 95).

Percebe-se que o primeiro polo busca a valorização dos conteúdos, do saber fazer por parte desse profissional que está inserido numa sociedade capitalista, por isso é preciso formar a fim de atender as demandas da sociedade do capital. Já o segundo polo, enfatiza a dimensão da emancipação do sujeito a fim de intervir e transformar a realidade no sentido da liberdade humana.

A formação apresenta-se como ferramenta mais potente para socializar o acesso das pessoas à cultura, à informação bem como ao trabalho. Assim, a formação continuada passa a ser um assunto prioritário e com uma grande potencialidade, o que explica a necessidade crescente de investir cada vez mais em formação.

Compreender a formação continuada de professores requer uma reflexão sobre a educação analisando o contexto social e histórico como elementos importantes da formação como também entender que o professor processa informação, toma decisões, propicia conhecimento prático, tem crenças, rotinas, vida social, etc., que influenciam a sua atividade profissional (GARCÍA, 1999).

Os saberes da experiência, situados no contexto dos saberes da docência, são um ponto de partida fundamental à construção de qualquer proposta formativa, pois parte daquilo que já é comum e familiar aos docentes, avançando na compreensão alargada dos compromissos formativos que os mesmos defendem com sua ação, potencializando seu fortalecimento ou mesmo desconstrução.

Logo, ser reconhecido como um profissional habilitado faz com que o domínio do conhecimento científico, o saber, distinga e legitime a profissão docente. Contudo, mesmo que o domínio do conteúdo pelo professor seja condição essencial para a docência isso não significa condição única. Entende-se que é importante exigir do professor “a compreensão da totalidade do conhecimento e a conscientização a respeito do contexto no qual ensina, a quem ensina (os alunos), como se ensina e que reconheça a si mesmo como pessoa e profissional” (MELO, 2018, p. 105).

Ninguém pode negar que os contextos sociais e educacionais que condicionam todo ato social, dentre eles a formação, mudaram muito. Mudanças como a nova economia, a globalização, a tecnologia, a constante discriminação feminina entre outros fatores invadiram o contexto social. E no caso do professor, percebe-se uma falta de definição clara de suas funções, que provoca uma necessidade de soluções dos problemas decorrentes do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação, com o conseqüente aumento do trabalho educacional (IMBERNÓN, 2010).

O profissional que participa de formações continuadas dispõe de práticas e representações que não podem ser ignoradas sem que se faça uma análise de como as práticas se estabelecem em seu trabalho e na aprendizagem deste. Por conseguinte, reconhecendo que o professor é uma peça fundamental de qualquer processo de inovação no sistema educacional, não se pode querer solucionar as mudanças sociais que influenciam na formação docente com um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste em um processo, segundo Imbernón (2010, p.9), composto de

lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o culturalizam e iluminam na sua profissão

O profissional de educação não é um mero executor de tarefas, de decisões alheias, mas, cidadão que precisa ter competência e habilidade na capacidade de tomar decisões, produzindo novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar. Para além da titulação e dos certificados,

existe uma competência profissional e intelectual que permite romper com a barreira do “ensino porque sei” conforme é apresentado em trechos de Melo (2018, p. 105) passando a defender que “ensino porque sei e sei ensinar” e que também “aprendo constantemente a como ensinar”. Com isso, este profissional poderá recriar, refletir e ressignificar as práticas pedagógicas.

Destarte o profissional em formação continuada está inserido num campo que constitui uma forma específica de capital cultural como assevera Bourdieu (2003) definindo Capital Cultural como o conhecimento, as habilidades, as informações, ou seja, corresponde ao conjunto de competências intelectuais difundidas e concebidas pela família e pelas instituições escolares. Portanto, precisam ser levadas em consideração as relações que os sujeitos têm entre si e com a própria sociedade para que estes possam realizar as transformações exigidas pela nova escolarização democrática da sociedade e que possam ter uma maior inovação em suas práticas.

As novas pesquisas sobre formação de professores indicam como questão principal o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática uma vez que a “atividade teórica e prática são indissociáveis” (PIMENTA, 2012, p.108).

Ainda segundo Pimenta (2012, p. 117) “[...] a ação teórica enquanto ciência prática (da e para a prática) só consegue ser teoria da e para a práxis se se submete ao primado da prática”.

Depreende-se que seria uma relação de interdependência entre a teoria e a prática. Assim, compreendemos que os conhecimentos teóricos, mesmo sendo importantes, não são suficientes para o exercício da docência, que demanda constante aprendizado teórico-prático na gestão da carreira, no sentido de o professor familiarizar-se com seu ambiente de trabalho, com os desafios que surgem através da prática cotidiana e que acabam culminando com a permanente produção de novos conhecimentos.

A prática, portanto, irá ajudar os profissionais a analisar a construção/desconstrução/reconstrução de sua identidade profissional, pois é nela que estão situados os diferentes determinantes que interferem no movimento histórico em que se faz presentes os fenômenos de ensinar e aprender. Por meio da prática, as pessoas explicitam e buscam a concretização de suas pretensões e de seus objetivos e o meio do trabalho, que possui várias características, dentre as quais podemos mencionar o fato de este expressar mudanças em uma determinada matéria, situação ou contexto, dependendo do tipo e fim da atividade realizada (CASTRO, 2018). A docência vai, portanto, além do ato de ministrar aulas, constituir essencialmente a atuação profissional na prática social, oportunizando aos educandos criar e recriar saberes à luz do pensamento reflexivo e crítico entre as transformações sociais e a formação humana.

O exercício da atividade docente requer preparo que não se esgota nas formações, mas para o qual a formação teórica é fundamental para a práxis transformadora já que a unidade teoria e prática é imprescindível (PIMENTA, 2012). Pimenta (2012, p.121) complementa afirmando que:

são os educadores que na sua atividade teórico-prática (na sua práxis) operam a transformação – transformam a práxis educacional – para fazer da educação verdadeiramente o processo de humanização

Análise e discussão dos dados à luz do olhar das professoras

A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente de sua história e de seu papel nela.

Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.

(Paulo Freire, 1994)

As palavras de Freire traduzem o estado da arte a que devemos sempre recorrer, por revestir-se da humildade necessária a todos nós, que antes de sermos professores somos investigadores e eternos aprendizes. A literatura muito colabora na compreensão do mundo, porém a troca de experiências e os pontos de vista constituem-se em um instrumento que deveria ser o alicerce de

toda a nossa prática.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi constituída a partir das questões elaboradas no questionário semiestruturado com o intuito de conhecer as contribuições da formação continuada para a práxis docente do professor das séries iniciais no município de Fortaleza de uma escola localizada na periferia do Distrito VI de Educação.

As professoras que aceitaram participar da pesquisa foram antecipadamente informadas dos objetivos do trabalho, que seriam mantidas no anonimato e que a qualquer momento poderiam desistir da pesquisa. Portanto, para fins de sigilo, foram aqui nomeadas por P1, P2, P3, P4 e P5.

Na análise dos dados, o pesquisador insere em seu trabalho o material obtido durante a pesquisa, organizando e definindo os pontos mais importantes. Segundo e Lüdke e André (1986, p.45),

[...] analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis [grifo do autor]

As participantes desta pesquisa foram conduzidas a responder a um breve questionário com questões objetivas e subjetivas. Em primeiro lugar, veremos a percepção das professoras quanto à organização da formação continuada.

As respostas apresentadas relacionam-se à reconstrução e troca de conhecimentos gerando ao final do ciclo das formações apresentações de experiências exitosas por parte dos professores.

Imbernón (2010) nos diz que a formação continuada de professores pode ajudar a parar com a cultura do individualismo, já que a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo e debate a fim de se conhecerem, compartilharem e ampliarem as metas de ensino. Ainda segundo o autor:

cada um dos membros do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem quanto pela dos outros. Os professores compartilham a interação e a troca de ideias e conhecimentos entre os membros dos grupos (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

A seguir serão destacadas as respostas das quatro (4) professoras que revelam a formação como troca de conhecimentos.

De aprendizagem, troca de experiências e conhecimento (P2)

Sendo professora do 2º ano a minha formação é realizada pela SEFE com encontros mensais. Sendo de muita importância para debates, para a aprendizagem dos docentes. Reconstrução de conhecimentos (P3)

Ocorre mensalmente. São abordados assuntos relacionados a vivência em sala de aula, aluno/professor, professor/aluno, como conteúdos, relacionamento, família, escola, entre outros (P4)

De aprendizagem, troca de experiências e conhecimentos (P5)

Percebe-se nas falas que a troca de experiência entre os pares colabora com a relação família/escola e, conseqüentemente, com a vivência em sala de aula gerando um conhecimento pedagógico que “estrutura e orienta sua teoria e prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 77).

Imbernón (2010) acredita que no futuro da formação continuada, os professores devem apropriar-se da condição de serem sujeitos da formação, de serem protagonistas, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos desse

processo e não apenas objetos nas mãos dos outros. Assim, o professor necessita reconhecer-se sujeito da formação e não apenas mero instrumento de reprodução, pois ao refletir sobre sua própria prática, ao reconhecer e diagnosticar problemas que nela ocorrem, ao se posicionar na perspectiva de intervir em tal situação utilizando metodologias adequadas, García (1999, p.183) afirma que “o professor se tornará investigador da sua própria prática, desenvolverá o seu profissionalismo, conseguirá teorizar acerca dos problemas práticos em situações particulares”.

Logo em seguida, as interlocutoras foram levadas a responderem os aspectos positivos e negativos quanto à formação continuada.

A formação continuada de professores é o processo contínuo de desenvolvimento dos saberes essenciais à atividade docente e de acordo com Imbernón (2000, p. 16), “[...] a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”, neste caso, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Sobre esse aspecto temos as falas das professoras P1, P2 e P5.

Entre os aspectos positivos estão a troca de experiências e a oportunidade de discutir teorias e métodos didáticos. Já no âmbito negativo, destaco o tempo reduzido e a falta de sintonia entre as vivências de sala de aula e os temas apresentados nas formações (P1)

Positivos: agregar conhecimento significativo para desenvolver com os alunos. Negativos: Muitos assuntos abordados fora da nossa realidade de sala de aula (P2)

Positivos: agregar conhecimento significativo para desenvolver com os alunos. Negativos: Muitas assuntos abordados fora da nossa realidade de sala de aula (P5)

O que acontece é que muitos processos de formação de professores ocorrem descontextualizados do universo escolar real dos professores. Todavia o docente é o mais preparado para analisar a realidade na qual está inserido. Portanto, o professor deve ser o sujeito ativo e protagonista das formações. (IMBERNÓN, 2010).

É necessário compreender a escola como “um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino” (GARCÍA, 1999, p. 171). Ainda segundo García (1999) a formação centrada na escola:

Consiste em adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interativos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se se transformar as práticas que a constituem (GARCÍA, 1999, p. 171).

Quando a escola é entendida também como lugar de formação, depreende-se uma maior implicação por parte dos professores às mudanças, uma vez que esta formação vai partir das próprias necessidades deles.

Contudo, García (1999) apresenta algumas condições para que se tenha êxito nesse tipo de formação:

Em primeiro lugar, à necessidade de liderança por parte de pessoas (diretor, professor) como elementos motores do sistema escola. A liderança na escola pode ser influenciada pelo clima organizacional, ou seja, as relações que se estabelecem

entre os membros da escola, pela sua cultura grupal, assim como pelas relações que existem no meio. Em terceiro lugar, [...] a importância dos professores como elementos determinantes do êxito da formação orientada para a escola e por último, a natureza do desenvolvimento profissional, ou seja, o carácter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade, participação, tornará mais visível o sucesso da formação orientada para a escola (GARCÍA, 1999, p. 172).

Já na fala da P4 observa-se a importância da troca de experiência entre os pares proporcionada pela formação continuada: “Positivo: Troca de conhecimento e experiência - Negativo: Quando se inicia, o ano letivo já tem começado” (P4)

Imbernón (2010, p. 49) defende uma formação continuada centrada a partir das “trocas de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores”.

Por último, as participantes responderam sobre qual seria a relação formação continuada e práxis docente.

O professor deve procurar melhorias na qualidade do ensino que oferece ao seu educando, por isso o ato de refletir precisa ser contínuo em suas vidas, estar presente tanto na prática em sala de aula, bem como fora dela, na formação continuada. Assim, o ato de ensinar vai além do simples fato de transmitir conhecimento, ele é um processo mútuo que é concebido na relação da teoria com a prática. Pimenta (2012, p. 107) nos afirma que “teoria e prática são indissociáveis como práxis”.

A essência da atividade prática do professor é o ensino-aprendizagem e a concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis.

Destarte, a atividade humana também é atividade prática e só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade e isso ocorrerá através da teoria uma vez que esta possibilitará, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e a implantação o estabelecimento de metas para essa transformação. No entanto, para que ocorra tal transformação não é suficiente apenas a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isso acontece, fica numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora.

As respostas das professoras quanto a relação formação continuada e práxis docente apresentam-se na perspectiva de mudança do fazer pedagógico. A seguir serão apresentados os discursos das professoras P1, P2, P3 e P4 os quais mostram essa relação como mudança da prática.

As formações motivam os ideais de aulas inovadoras e norteiam ações pedagógicas realizadas em sala (P1)

Quando vai se fazer um planejamento e utilizar em sala o que foi adquirido na formação (P2)

Muito importante, pois, a prática e a ação se qualificam com a pesquisa e troca de vivências, como também, nosso ser se torna mais ativo revigorado (P3)

Formação o nome já diz, é uma troca de experiências e conhecimentos a serem repassados de forma significativa, essa troca favorece a prática do professor em sala e contribui positivamente para o saber fazer com os nossos protagonistas ou seja nossos alunos (P4)

Observa-se nas falas que a práxis docente seria colocar em prática o que foi apreendido durante a formação, ou seja, as professoras conseguiram práticas novas, sem a reflexão necessária

para o que isso representa no desenvolvimento da aprendizagem do educando. É importante ressaltar que, muitas vezes, a formação não está em harmonia com a realidade escolar. Acaba sendo como diz Imbernón (2000) uma espécie de receita para mudar as práticas dos docentes.

Considerações Finais

Pensar uma formação para professores exige compreender política e historicamente o sentido da educação, bem como as intencionalidades do ensino e da formação continuada. Dessa forma, podemos afirmar que objetivo de compreender os limites e possibilidades da formação continuada de professores para a construção de uma práxis docente não foi alcançado por completo uma vez que, a partir das respostas das participantes, foi possível perceber mudanças na prática docente no intuito de possibilitar uma maior aprendizagem para os educandos. Contudo, uma prática não refletida.

Os resultados revelaram que formação continuada representou relevância para as professoras interlocutoras desta pesquisa pelo fato de agregar aos seus saberes a ampliação de novos conhecimentos teóricos, bem como a troca de novas experiências de trabalho potencializando, assim, a ressignificação das suas percepções sobre a prática docente. Todavia, a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica.

Lima (2001) defende a formação continuada como mediadora de conhecimento crítico-reflexivo entre o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional, podendo, dessa forma, estar no horizonte da emancipação humana, mesmo sofrendo as contradições da sociedade capitalista.

Conclui-se que a formação continuada com vistas a contribuir para a realização de uma práxis consciente do professor, organizada, planejada, crítica e reflexiva não ficou evidente nas falas das professoras uma vez que seria necessário perceberem que a teoria se efetiva na prática e com isso estabelecer uma relação entre ambas na atuação como professoras para que assim pudessem atingir a práxis docente.

Não há a intenção de esgotar o assunto sobre o campo da práxis docente e formação continuada de professores, pois o mesmo apresenta-se complexo e diversificado. Finaliza-se apontando a necessidade de se estabelecer a relação teoria e prática na formação continuada e, como consequência, o docente compreenda-se como um sujeito histórico e político no processo educacional.

Referências

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa (POR): Fim de Século, 2003.

BRASIL, Presidência da República. **Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Base da Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL, Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 5, 10 mai. 2016. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/115391809/dou-secao-1-10-05-2016-pg-5>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL, Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências**. Brasília, 6 de dez. 1999. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-pe.html>>. Acesso em: 02 out. 2019.

CASTRO, F. Mi. F. M. **A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente**. 2018. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

FORTALEZA, S. M.E. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental**. Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2019/NOVO_orientacoes_pedagogicas2019ok.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

FORTALEZA. **Anuário do Ceará 2019-2020**: Secretarias Regionais. Fortaleza, 2019. Disponível em: <<http://www.anuariodoceara.com.br/secretarias-regionais/>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

FRANCO, M. A. S. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente**– Unisantos, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-46-int.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2019.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Aritmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção da nossa época, n. 14).

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 169f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<file:///C:/Users/cliente/Desktop/MESTRADO%202019/MESTRADO%20UECE/TESE%20SOCORRO%20LUCENA.pdf>> Acesso em: 04 jul. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. IN: 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 (Trabalhos apresentados no XI ENDIPE – Goiânia – Goiás, 2002).

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a Docência. Curitiba: CRV, 2018.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática?. 11ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade**, vol. 21, n° 72, Campinas, Ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 mar. 2020.