

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

Tereza Cristina Lima Barbosa¹

Petrônio Cavalcante²

Ana Paula Praciano Nogueira Aquino³

Elisangela André da Silva Costa⁴

Nas últimas décadas, mudanças significativas vêm ocorrendo no Brasil e no mundo 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, crescendo a importância dos processos de formação inicial e continuada de professores na perspectiva da prática, uma vez que esta categoria colabora de maneira significativa para a compreensão da realidade educacional e para a organização de práticas docentes orientadas para a emancipação humana. Assim, este trabalho tem como objetivo compreender os limites e possibilidades da formação continuada de professores para a construção de uma prática docente. Metodologicamente se assenta na abordagem qualitativa, inspirando-se na Pesquisa Bibliográfica para articular discussões sobre a formação continuada de professores. Foram tomadas como referências teóricas os estudos de Freire (1996, 1987, 1981); Nóvoa (1992); Imbernón (2010) e Pimenta (2012). Os resultados mostram que a categoria formação continuada configura-se como um problema a ser pesquisado e refletido e a categoria prática continua sendo referência relevante para compreensão do fenômeno educativo, tendo em vista os desafios que permanentemente emergem do contexto social em que se inserem a formação e o trabalho docente.

Palavras – chave: Ensino fundamental, Formação continuada de professores, Prática.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, mudanças significativas vêm ocorrendo no Brasil e no mundo 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 nelas presentes, o que demanda especial cuidado aos processos de formação inicial e continuada de professores.

“São três os fatores que estão a influenciar e a decidir a importância da formação na sociedade atual: o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia”. (GARCÍA, 1999, p. 11). Portanto, a formação aparece no cenário educacional como um tema crescente e que auxilia a democratizar o acesso dos professores, à cultura e à informação consequentemente interferindo no fazer pedagógico. “Contudo,, apesar das contínuas e crescentes exigências de

¹ Professora da Rede Municipal de Fortaleza. Mestranda do Curso de Educação da Universidade Estadual do Ceará - CE, terezarrafael@gmail.com

² Professor da Rede Municipal de Fortaleza. Mestrando do Curso Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, petronioprofessor3@gmail.com

³ Especialista do Curso de Libras da Universidade Estadual do Ceará – CE, ana.paulal.appna@gmail.com

⁴ Professor orientador: Dra. Elisangela André da Silva Costa – UNILAB / UECE, elisangelaandre@unilab.edu.br

progresso e expansão da formação, é notória a falta de um quadro teórico e conceitual que ajude a clarificar e a ordenar esta área de conhecimento, investigação e prática” (GARCÍA, 1999, p. 11).

No Brasil foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) que, entre outras providências, aponta para a necessidade de uma formação adequada aos profissionais da educação básica, com um capítulo específico para tratar do assunto.

No que tange à formação continuada, o inciso III, do art. 63 da citada lei, define que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Santos (2017) defende que por muito tempo,

a formação continuada foi [...] entendida como uma maneira de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social. (SANTOS, 2017, p. 24)

Lima e Pimenta (2001) corrobora com as palavras de (2017) ao dizer que “as políticas educacionais implementadas caminham mais no sentido de exigência cartorial ou da diplomação (paga pelo professor) do que na perspectiva de uma educação voltada para a emancipação humana”. (LIMA; PIMENTA, 2001, p. 15-16). Desta forma, o sentido que se busca no ato formativo que é reflexão sobre si mesmo, como uma condição de transformar-se e transformar as práticas petrificadas acaba por não acontecer.

Somado ao que foi exposto e em meio às crises paradigmáticas presentes na sociedade contemporânea e reflexões a respeito da Educação, cresce a importância de uma abordagem crítica dos processos de formação inicial e continuada de professores de maneira a se alcançar a práxis, uma vez que esta categoria colabora de maneira significativa para a compreensão da realidade educacional e para a organização de práticas docentes orientadas para a emancipação humana.

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 e, como as experiências desenvolvidas em outros municípios cearenses, tem guardado relação direta com o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), conforme constataram Júnior e Farias.

Após a institucionalização do sistema permanente de avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, desde 1992, como política pública de avaliação educacional no Ceará, muitas formações de professores foram pensadas, realizadas, bem como de gestores, inclusive em nível de pós-graduação lato-senso (JÚNIOR; FARIAS, 2016, p. 541).

Isso ocorre porque o Estado sente a necessidade de ter uma aproximação do contexto escolar “visando experiências malsucedidas ou de valor inexistente em nível nacional e local para encontrar no processo avaliativo o meio mais eficaz para exercer mecanismos de controle e regulação sob a perspectiva de promover a aprendizagem dos alunos”. (JÚNIOR; FARIAS, 2016).

Tendo em vista o contexto tenso e contraditório em que se dá a formação e o trabalho docente, regulados de um lado pelos sistemas oficiais de avaliação em larga escala que buscam a melhoria constante dos resultados obtidos pelos discentes nas provas às quais se submetem periodicamente⁵; e orientados por outro pela perspectiva da inclusão educacional, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), faz-se necessário entender de forma ampla o que se compreende por formação continuada. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral compreender os limites e possibilidades da formação continuada de professores para a construção de uma práxis docente.

Metodologicamente a pesquisa se assentou na abordagem qualitativa, inspirando-se na Pesquisa Bibliográfica para articular discussões sobre a formação continuada de professores. Os resultados mostram a importância da formação continuada de professores, proporcionando uma visão mais crítica da realidade educacional, bem como do processo ensino-aprendizagem.

⁵ Nesse sentido, a SEDUC (Secretaria da Educação do Ceará) assumiu desde 1992, através do SPAECE, o compromisso de conhecer e analisar as necessidades de aprendizagem consideradas básicas, tendo em vista a formulação e o monitoramento das ações educacionais para possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, diretores, pais, técnicos especialistas e gestores) um acompanhamento efetivo dos resultados escolares que vêm sendo obtidos no ensino fundamental e médio. (JÚNIOR; FARIAS 2016, p. 528)

Os resultados mostram que a categoria formação continuada configura-se como um problema a ser pesquisado e refletido e a categoria práxis continua sendo referência relevante para compreensão do fenômeno educativo, tendo em vista os desafios que permanentemente emergem do contexto social em que se inserem a formação e o trabalho docente.

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

METODOLOGIA

Trata-se de uma Pesquisa Bibliográfica, com abordagem qualitativa, pois preocupa-se com aspectos da realidade, focando na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Este procedimento técnico tem o potencial de contribuir com uma compreensão ampla de determinado fenômeno, que toma como base materiais publicados a partir da realização de diferentes pesquisas e estudos (GIL, 2008).

Para a presente investigação, buscamos identificar autores de reconhecida aceitação no campo da formação de professores, no sentido de compreender as relações que se estabelecem entre os conceitos de formação continuada e práxis docente. Desenvolvemos, ainda, o levantamento de trabalhos divulgados nos últimos três anos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pluralidade de perspectivas de abordagem teórica e metodológica, presente nas produções bibliográficas, permite ao pesquisador a identificação de pontos convergentes e divergentes de uma determinada temática e, ainda, a identificação das lacunas existentes, indicando as possíveis contribuições a serem consolidadas a partir de novas investigações.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Freire (1996), o bom professor é aquele que começa adquirir o hábito de refletir sobre a prática pedagógica a fim de (re)aprendê-la, ou (re)significá-la. No movimento reflexivo promovido pela formação contínua, o docente busca aprimorar seus conhecimentos e suas práticas e, assim, alcançar a práxis.

De acordo com Franco (2008), a consciência conduz o homem a entender que “[...] a práxis é ativa, é vida, dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada” (FRANCO, 2008, p. 82). Portanto, a verdadeira práxis faz o homem agir através da consciência e da reflexão crítica.

Freire (1987) indica que o ponto de partida de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial. A experiência vivida torna-se a referência do momento reflexivo da práxis, na transformação das relações econômicas, políticas e sociais. Para o autor, a práxis educativa é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Dessa forma “a práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (FREIRE, 1987, p.53). Ou seja, é muito importante a conscientização das massas populares para que estas possam ser transformadoras da ordem social, econômica e politicamente injusta imposta pela sociedade capitalista em que vivemos.

Escudero (1992a), afirma que:

A formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto [...] hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar [...] orientada para a mudança, ativar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos. (ESCUADERO, 1992a, p. 57 apud GARCÍA, 1999, p. 139).

Assim, não podemos esquecer que o trabalho do professor é complexo, a partir de uma perspectiva crítica, exige rigor e aprofundamento teórico e reflexão. Esvaziado dessas condições, o mesmo se torna reprodutivo, fechado, intuitivo e fragmentado. De acordo com Franco (2008):

[...] incorporar a reflexão como inerente à prática é muito mais que adicionar um novo componente à prática instrumental. É uma nova forma de conceber o mundo, as relações sociais, o processo de apreender e compreender a realidade sócio-histórica. É uma postura política, epistemológica e existencial. (FRANCO, 2008, p. 98).

A partir do exposto, compreendemos que a formação continuada seria, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais dos professores permitindo aos mesmos apropriarem-se dos próprios processos de formação dando-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Imbernón (2010) acredita que a formação continuada deveria promover a reflexão dos professores potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz na e durante a prática docente. “A formação distante da prática docente deveria ser reduzida” (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Para Marin (2002), a formação continuada de professores deveria permitir que a escola fosse um espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos, o que demanda o reconhecimento deste espaço como lócus privilegiado de formação dos docentes. García (1999) corrobora com as ideias de Marin (2002) ao afirmar que “é lugar-comum entender a escola como a unidade básica de mudança e formação.” (GARCÍA, 1999, p. 141). Ainda segundo o autor, a escola deve ter autonomia suficiente para tomar as suas próprias decisões.

Imbernón (2010) aponta para a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar, assim: O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Imbernón (2002 apud ANDRÉ, 2010, p. 175), concebe a formação [...] como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Freire reforça que a ideia de formação continuada parte da “condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento” (FREIRE, 1996, p.40). Isto ocorre porque, devido ao contexto social, econômico e político transformados pelo desenvolvimento científico e tecnológico, os professores têm de responder às diferentes exigências que a sociedade criou para as instituições de ensino. É importante ressaltar que a escola tem o compromisso de promover a formação humana e, desta forma, é fundamental a formação permanente dos professores para que possam manter-se atualizados e desenvolverem práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento dos sujeitos, numa perspectiva emancipatória.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando novas circunstâncias e ressignificando a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da

docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

A articulação teoria e prática, necessária à formação inicial, é fundamental na formação continuada, pois favorece a realimentação do conhecimento consagrado com observações do cotidiano escolar, levando à construção de novos saberes. Freire (1996) defende que os “saberes necessários à prática educativo-crítico” deveriam ser “conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente” (FREIRE, 1996, p. 22). Assim, a prática supera a condição de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento, na proporção em que a atividade profissional envolve aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado. Destarte, concordamos com Freire (1981) quando aponta que “separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isso mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação – reflexão, prática – teoria” (FREIRE, 1981, p. 135). A formação do pedagogo se dá na articulação da teoria que se gesta e se remodela na prática que a orienta. Isso é a práxis.

Continua Freire (1996) em relação à posição e aceitação dos educadores, colocando que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]” (FREIRE, 1996, p.44). Desta forma, o autor nos diz que existe a necessidade que o professor problematize sua prática e reconheça o que pode não estar dando certo, de maneira a buscar referências teórico-metodológicas que o permitam avançar, superando os limites do seu fazer profissional.

Compreendemos que a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, é fundamental para o exercício crítico da profissão, fortalecendo e reconfigurando os saberes históricos, teóricos e práticos que fomentam a atuação destes profissionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos que na centralidade das discussões sobre a formação inicial e continuada de professores está a relação entre teoria e prática. Esta é uma questão que, com frequência aparece em manifestações do tipo: “esta formação carece de prática, é muito teórica”; “na teoria tudo é muito bonito, quero ver na prática” e que para superar a dicotomia entre a teoria e a prática faz-se necessário estudos que busquem abordar esse tema.

Antes de prosseguir com a discussão é importante ampliar o entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática. Para isto será utilizada a discussão realizada por Pimenta (2012) a partir da conceituação de práxis apresentada por Marx como “[...] atitude

(teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis)” (PIMENTA, 2012, p. 99) e das interpretações apresentadas por Vásquez, ao apontar que “A relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁSQUEZ, 1968, p. 117, apud PIMENTA, 2012, p. 99).

Pimenta (2012) aponta a necessidade de articulação entre teoria e prática, tendo em vista a existência de polarizações que de um lado defendem a supremacia de aspectos teóricos sobre os práticos e vice-versa: às vezes a teoria se coloca como autônoma e não reconhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma; às vezes, a prática se proclama como a verdade em si independente da teoria.

Vásquez (1968) evidencia de forma clara a interdependência da teoria e da prática, na perspectiva da práxis:

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total, - tem a primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (VÁSQUEZ, 1968, P. 234 apud, PIMENTA, 2012, p. 106).

É necessário compreendermos, a partir do exposto, que por trás de toda prática há elementos teóricos, mesmo que não os reconheçamos *a priori*.

Para Libâneo (2002), a relação existente entre educação e economia e as transformações ocorridas recentemente no capitalismo internacional introduzem novas questões à Pedagogia. Ainda de acordo com o autor, o mercado do capital é acompanhado por transformações tecnológicas e científicas no processo de produção, as quais exigem profissionais com novas habilidades. Neste cenário em constante transformação, adquirem destaque contribuições de autores preocupados com a práxis pedagógica e conseqüentemente com a formação continuada na sociedade atual, que determina novas formas de trabalho e novas maneiras de viver e conviver.

Para Freire (1987), a escola existe com a perspectiva de formação humana. O autor abraça uma prática educativa cuja finalidade é a libertação, a humanização, o Ser Mais e é contrária a uma concepção de educação bancária que se apoia na contradição educando-educador, oprimido-opressor, ensino-aprendizagem. Embora não se possa atribuir toda a responsabilidade ao professor, como agente social, por meio de uma ação organizada e intencional, ele pode, sim, ser agente de mudanças. No entanto, não é possível ter uma

educação de qualidade se não houver investimento e políticas sólidas, contínuas e efetivas que cuidem da formação docente, que contribuam para a realização de uma práxis pedagógica, organizada, planejada, crítica e reflexiva.

Com vistas à ampliação da compreensão dos contributos das pesquisas desenvolvidas no contexto da pós-graduação no Brasil realizamos o levantamento de trabalhos divulgados nos últimos três anos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como palavras-chave os termos: “formação continuada de professores do 5ºano e a práxis”, “formação continuada de professores do 5º ano”, “formação continuada e a práxis”, “formação continuada e provas externas”, formação continuada e prova Brasil”. Das 13 pesquisas encontradas nos últimos três anos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nove estavam diretamente relacionadas à categoria práxis: Castro (2018); Pereira (2018); Santos (2017); Polido (2017); Franco (2017); Soares (2018); Carneiro (2018); Santos (2017) e Canam (2015). Já as demais pesquisas estavam voltadas para a categoria formação continuada: Silva (2016); Ferreira (2015); Silva (2017) e Silva (2016).

Ferreira (2015) pesquisou sobre formação de professores e a Prova Brasil 2009, constatando que a formação continuada tem efeitos positivos para a aprendizagem dos alunos, pois os professores repensam suas práticas pedagógicas e melhoram a relação do processo de ensino e aprendizagem.

Silva (2016) pesquisou sobre a formação continuada no âmbito do plano de Ações Articuladas (PAR). Em seus achados, verificou que o PAR constitui-se em um instrumento gerencial que tem por finalidade responsabilizar os gestores locais pelo processo educacional, sem efetivar a participação igualitária das instâncias governamentais na elaboração e implementação das ações geradas e que o mesmo pode proporcionar mudanças significativas nas relações educacionais, em especial, no que se refere à formação continuada de professores, despertando os profissionais para a importância do estudo coletivo e para a elaboração de um plano de formação continuada dos professores.

Silva (2017) em seus estudos evidenciou que, no contexto da Reforma do Estado demarcada por uma cultura de desempenho e de resultados, a formação continuada constituiu-se como programa de formação em massa, pois, no contexto da Reforma do Estado, a profissionalização docente foi alçada à política de Estado, demarcada por uma cultura de desempenho e de resultados. Nesse panorama a formação continuada está sendo pensada e desenvolvida, exclusivamente, por meio de programa de treinamento e atualização com objetivos bem delimitados, que priorizam alguma área de conhecimento e carregam consigo

similaridades quanto aos aportes teóricos e metodológicos. A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do PNAIC retém muitos aspectos que sinalizam para a valorização dos professores, mas que ao serem efetivados, tais aspectos reforçam a precarização do trabalho dos professores.

Silva (2016) verificou que a formação inicial de professores não oferece subsídios suficientes para o professor exercer seu trabalho em sala de aula e a formação continuada se apresentou como uma possibilidade de dar continuidade aos estudos da graduação, sendo necessárias algumas premissas para que a formação continuada tenha implicações na prática pedagógica do professor: o desejo em mudar a prática; a abertura para implementação de inovações; o apoio da escola na garantia das condições adequadas à efetivação de inovações.

No contexto da práxis, Polido (2017) em sua pesquisa, constatou que a formação continuada está desvinculada da práxis, uma vez que os resultados indicam que estamos diante de um desafio a ser enfrentado, qual seja, a formação continuada, amparada na prática reflexiva, no pragmatismo, no cotidiano escolar, fomentando os profissionais da educação a se adaptarem à realidade em busca de soluções imediatistas. Contudo, o autor defende que, nos limites das análises, o esforço foi no sentido de assegurar que, na perspectiva da teoria histórico-crítica, a formação continuada seja repensada e reorganizada de maneira que o professor não reproduza apenas o conhecimento, mas faça de seu próprio trabalho um espaço de transformação.

Canam (2015) em seus achados evidenciou que as ações pedagógicas mantêm uma relação intrínseca com as experiências socioculturais dos professores. Ao final do trabalho, conclui-se que o professor tem clareza sobre o sentido da educação na perspectiva cidadã, e de sua importância na formação do estudante crítico e autônomo. Porém, em sala de aula, alguns não conseguem realizar o movimento entre o pensar e o agir. O autor afirmou que a escola não consolidou uma proposta de formação que possibilitasse aos professores pensar e refletir sobre sua práxis pedagógica. É preciso (re) construir a estrutura teórica metodológica das formações, para que haja sentido nos estudos realizados, de modo que, os professores se conscientizem sobre a necessidade de transformar suas atividades pedagógicas em práxis pedagógica.

Na pesquisa de Franco (2017), os resultados apontam que a reflexão apresentada pelos alfabetizadores proporcionou uma mudança pragmática acerca de metodologias de ensino, que visaram sanar problemas pontuais do cotidiano escolar, o que não resulta em uma compreensão a luz da epistemologia da práxis que, leva em consideração todas as nuances do trabalho docente que perpassam a valorização profissional, a carreira, condições de trabalho,

salários, formação inicial e continuada, no sentido de promover transformações sociais e emancipadoras na educação.

Soares (2018) constatou que os processos formativos, revelaram algumas contradições: as lacunas com relação ao suporte necessário à prática pedagógica, tornando-se em alguns casos, uma cobrança para executarem aquilo que foi repassado nos cursos, contradizendo com a proposta do protagonismo docente, indicado pelas formadoras; foi possível inferir que existem fragilidades teórico-práticas na abordagem da alfabetização, consciência fonológica e ludicidade, nos processos formativos das professoras que atuam no 1º ano, dificultando a transformação da ação docente, pois as professoras aprendem como fazer, porém não compreendem a relação com a teoria, isto é, não atingem a consciência da práxis pedagógica para garantir as crianças o direito à infância e a aprendizagem da alfabetização.

Carneiro (2018) em seus achados verifica que, dos dez participantes da pesquisa, apenas um exibiu uma práxis docente planejada, organizada metodologicamente, capaz de viabilizar aos estudantes uma formação transposta aos aspectos técnicos da profissão.

As pesquisas de Soares (2018) e Carneiro (2018) apontaram lacunas quanto à consolidação da práxis por parte dos professores pesquisados ou por falta da compreensão a luz da epistemologia da práxis ou por não compreenderem o como fazer fazendo relação com a teoria.

Castro (2018) evidenciou que os docentes, juntos aos saberes da experiência, na interação com os discentes, elaboram os saberes da comunicação, dentre os quais: saber fazer uso pedagógico do diálogo; saber ouvir; saber organizar a ordem da fala dos alunos e do professor na comunicação; saber falar; saber compreender a opinião dos alunos; saber interpretar o que o aluno está dizendo; e saber refletir sobre os aspectos da sala de aula, com base na comunicação. Percebeu que, na prática pedagógica, o docente pode constituir a práxis transformadora, mobilizando, articulando e reestruturando vários conhecimentos e saberes, aspectos esses que repercutem sobre sua formação contínua e atuação profissional.

Os estudos de Pereira (2018) Os estudos revelaram aspectos da relação entre a teoria e prática com vistas à práxis, bem como sinaliza se esta formação propicia ou não mudanças na prática dos docentes. Os achados ainda apontam: a influência das relações políticas sobre as mudanças ocorridas no âmbito dos atuais programas de formação de professores; a possibilidade do desenvolvimento profissional, bem como, distanciamento ou poucas aproximações da formação com as reais necessidades da escola sinalizando assim para a adoção de uma nova proposta de formação em contexto.

Santos (2017) constatou nos discursos das participantes da pesquisa que a teoria e prática não se dissociam, indo além da interligação, se constituindo em práxis transformadora. Por último, os resultados da pesquisa de Santos (2017) evidenciaram que a práxis dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais, tiveram um impacto significativo por meio da Formação Continuada do PNAIC/2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica, obtidos a partir da articulação de obras de autores consagrados na literatura educacional e de trabalhos divulgados nos últimos três anos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a formação continuada e a práxis docente.

O estudo dos teóricos já consagrados na academia, em decorrência da qualidade e da relevância de suas produções, aponta para a relação direta que os mesmos estabelecem entre formação continuada, reflexão crítica sobre a prática e desenvolvimento profissional, numa perspectiva emancipatória dos sujeitos. A leitura do contexto em que se realiza a profissão indica a necessidade de identificação dos elementos teóricos que norteiam as práticas docentes, para que se compreenda de forma situada os elementos políticos e ideológicos nela presentes.

Lima e Pimenta (2001) defendem 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.

Foi evidenciada no levantamento realizado a partir da BDTD a dificuldade de compreensão e efetivação da práxis por parte dos professores que participaram de formações continuadas em nove dos treze trabalhos. Duas pesquisas apontaram pontos positivos da formação continuada, tendo como resultado que as formações proporcionaram mudanças significativas nas relações educacionais e os professores repensaram suas práticas pedagógicas. E duas versaram sobre pontos negativos nas formações continuadas uma vez que estas formações, por vezes, são direcionadas para atenderem às políticas de avaliações em larga escala.

Como síntese desse levantamento bibliográfico, podemos concluir que uma formação para professores da escola pública exige a compreensão política e historicamente situada do sentido da educação, na qual se encontram postas as intencionalidades do ensino, da formação

continuada e os desafios para a construção da práxis. Portanto, conhecer o professor, sua formação inicial e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional é fundamental para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Tornar-se professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado.

Se quisermos que a formação continuada seja viva e dinâmica, devemos uni-la a uma carreira profissional que “inclua incentivos profissionais e promoções e que tente recompensar os que se interessam por ela”. (IMBERNÓN, 2010, p. 45)

Percebe-se que as temáticas “Formação continuada de professores e práxis” já foram abordadas e os resultados mostram que elas continuam sendo um problema a ser pesquisado, refletido. O campo da práxis docente e formação continuada de professores apresenta-se complexo e diversificado, contando com concepções que implicam na construção da profissão de professor. E isto faz com que os novos entendimentos sobre os processos reflexivos incorporem a compreensão do docente como um sujeito histórico e político no processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **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.
- CANAM, Soila. **A práxis pedagógica e a formação de professores na escola pública**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015.
- CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **A formação didático-pedagógica e a práxis dos professores dos cursos tecnológicos: estudo na perspectiva lukacsiana**. 2018. 225 f. tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **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.
- FERREIRA, Paula Ramos. **A formação de professores e a Prova Brasil 2009**. 2015. undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.
- FRANCO, Maira Vieira Amorim. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica**. 2017. 154 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2ª Ed. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Tradutora: Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

JÚNIOR, Antônio Germano Magalhães, FARIAS Maria Adalgiza de. **SPAECE: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal.** Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 525-547, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unifor.br/rh/article/view/6036>>. Acesso em 15 Ago. 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **As diretrizes curriculares da pedagogia – campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo.** Slideshare. Disponível em <<http://www.slideshare.net/Mariletras/as-diretrizes-da-pedagogia-presentation>>. Acesso em: 10 Abr. 2018.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. IN: In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (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).

PEREIRA, Nívea da Silva. **O praticismo à práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** 2018. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POLIDO, Aline Maestre. **A formação continuada de professores como ferramenta de hegemonia do capital: um desafio para a efetivação da pedagogia histórico-crítica.** 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) - Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2018.

SANTOS, Marilene Xavier dos. **A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas.** 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, Silvana dos. **Im-pacto da formação continuada na práxis dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais da escola municipal Herculano Borges.** 2017. 137 f. dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2017.

SILVA, Enailma Simões Paixão Correia. **Formação continuada de professores da educação básica: implicações para a prática pedagógica docente.** 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, Hellen de Lima. **A formação continuada de professores do Ensino Fundamental: o PAR na rede municipal de ensino de São José do Campestre (2007-2011).** 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVA, Michelle Castro. **A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: da valorização à precarização do trabalho de professores.** 2017. undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SOARES, Dallastra Cristina. **Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada.** 23/04/2018 188 f. Mestrado em Educação
Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS.
LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** 2001.
Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <
file:///C:/Users/cliente/Desktop/MESTRADO%20UECE/TESE%20SOCORRO%20LUCEN
A.pdf > Acesso em 04 Jul. 2019.