

AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁXIS: TESSITURA TEÓRICO-PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Michella Rita Santos Fonseca¹
Maria Áurea Sousa de Santana²
Francisca Mirna Santos Fonseca³
Débora Ribeiro Rabelo⁴

RESUMO

No presente estudo analisamos questões relativas a práxis pedagógica e suas contribuições para a produção de saberes, bem como a importância da formação continuada, a partir de levantamentos de questões práticas desenvolvidas na formação para a docência na educação básica. O estudo discorre sobre a formação em serviço, na perspectiva dialética que enfoca a práxis como fenômeno do trabalho docente, capaz de transformar e formar. Para tanto, enfatizamos o movimento vivido por 11 (onze) docentes da educação básica da rede pública municipal de Fortaleza e rede estadual do Ceará, contribuindo com o objetivo de analisar o potencial da práxis na formação continuada docente, e assim, compreender os aspectos relevantes que influenciam na tessitura entre teoria e prática. Utilizamos uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva de natureza bibliográfica, para fundamentar o processo investigativo, que parte da premissa de que a atividade docente é a práxis, que por sua vez, é a reflexão da ação, e assim apresenta a importância dessa reflexão no processo de formação docente. Pelo examinado, percebemos que a formação não se dá apenas com o conhecimento teórico, portanto, precisa valorizar a construção da práxis, que por sua vez, é adquirida nas experiências, no aprender fazendo, desenvolvendo a capacidade de observação e análise reflexiva de suas próprias atitudes, logo, deve ser entendida como fenômeno formador docente.

Palavras-chave: Teoria, Prática, Práxis, Formação continuada em serviço.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea é marcada por transformações, sob elevada influência do avanço tecnológico. A concepção acerca da importância da educação para o desenvolvimento da sociedade, aumentam as exigências impostas aos professores. As ações docente para atender as transformações sociais nas escolas, são modificadas em suas concepções e suas formas de construção do saber. Vivemos em um processo dialético entre teoria e prática, pensamento e

¹ Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente do PPGEF Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB / Instituto Federal de Educação do Ceará - IFCE, michellafonseca@yahoo.com.br;

² Mestra do Curso de Ciências da Educação da Universidade Politécnica Artística do Paraguai - UPAP, aurea.santana@hotmail.com;

³ Mestra do Curso de Ciências da Educação da Universidade Politécnica Artística do Paraguai - UPAP, mirnaff56@gmail.com;

⁴ Graduada do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Ceará - UFC.

ação em busca constante de transformar a realidade. Nessa conjuntura urge a necessidade em pesquisar, estudar, descobrir, conhecer, para assim aprimorar a práxis pedagógica.

Segundo Pimenta e Lima (2006), “a atividade docente é a práxis”, que por sua vez, é a reflexão da ação, assim, o conceito de práxis é aprimorado de acordo com quem a desenvolve. Daí a importância da formação docente, no sentido de superar a dicotomia entre teoria e prática, tendo como objetivo primordial o exercício da práxis. Frente ao exposto, este estudo objetiva analisar o potencial da práxis na formação continuada docente, e assim, compreender os aspectos relevantes que influenciam na tessitura do movimento teoria e prática para a ação docente.

Atualmente nos questionamos e nos deparamos com análises em busca de compreender como ocorre a formação docente. Portanto, com o desejo de analisar a formação continuada docente e suas contribuições para a práxis, surgem as questões norteadoras desta pesquisa: como a práxis pedagógica contribui para a formação continuada do docente? As formações contribuem apenas na produção de saberes teóricos e/ou práticos? Qual a importância que o professor dá aos momentos formativos?

Visando atingir o objetivo proposto e solucionar os problemas destacados, o presente estudo se respalda em dois momentos. No primeiro consideramos a pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, pois objetiva a compreensão dos processos em que se desenvolve o objeto de estudo. (MARCONI; LAKATOS, 2003). Implica em vasta leitura sobre o assunto em pesquisa, embasada em autores como: Elias, Zoppo e Gilz (2020), Jesus e Sonnevile (2008), Gatti (2010), Libâneo (2004), Nóva (2017), Pimenta e Lima (2011), entre outros, visando uma análise sobre o assunto sob diferentes autores. No segundo enfatizamos a pesquisa qualitativa em caráter exploratório, considerando uma entrevista por formulário eletrônico, realizada com 11 (onze) professores, que se propuseram a participar, das redes municipal de Fortaleza e estadual do Ceará, na tentativa de instigar ressignificações e conscientizar, por parte de todos os envolvidos na educação e da sociedade em geral, colaborando com a formação continuada em serviço e conseqüentemente para o desenvolvimento da práxis.

Entendemos que a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem uma reflexão para a tomada de consciência na práxis pedagógica com um planejamento educacional reflexivo, atraente, lúdico, dinâmico, onde, a formação docente, seja considerada a base da pesquisa no campo educacional, condutora da aprendizagem ao coletivo.

É nessa perspectiva que o presente estudo se coloca, como uma forma de enriquecimento e embasamento, visando uma mudança na prática daqueles que ainda não assumiram o compromisso com os momentos formativos, possibilitando uma reflexão sobre suas ações e

incentivando e propondo estudos acerca da importância devida à formação, que por sua vez, tem o processo de ensino e aprendizagem foco central, em busca constante do êxito a tão sonhada educação de qualidade.

METODOLOGIA

Os caminhos percorridos

Para desenvolver esse estudo, optamos por uma pesquisa bibliográfica qualitativa de caráter exploratório, caracterizando assim, uma abordagem que explore os fenômenos qualitativos e quantitativos, onde a fundamentação teórica deve qualificar os levantamentos, revelando algumas verdades, desfazendo mitos e valorizando a realidade da comunidade em questão. Consideramos na base teórica, autores como Elias, Zoppo e Gilz (2020), Jesus e Sonnevile (2008), Gadoti (2009), Gatti (2010), Libâneo (2004), Magalhães e Azevedo (2015), Nóva (2017), Pimenta e Lima (2011), entre outros. Concomitante as discussões teóricas, apresentamos uma análise dos desafios das formações continuadas em serviço, considerando como objeto de estudo o uso da práxis na ação docente, no ensino público, e assim contribuir na busca dos objetivos propostos.

O estudo realizado pode ser compreendido como uma pesquisa qualitativa, pois objetiva a compreensão dos processos em que se desenvolve o objeto de estudo. A abordagem qualitativa de pesquisa surgiu, especialmente entre as ciências humanas, para buscar a superação de uma visão que priorizava a estabilidade constante e uma estrutura fixa de conhecimento, ou seja, uma ordem permanente e estratificada.

O fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exercia sobre o fenômeno em questão. (LUDKE; ANDRÉ, 2010, p.03).

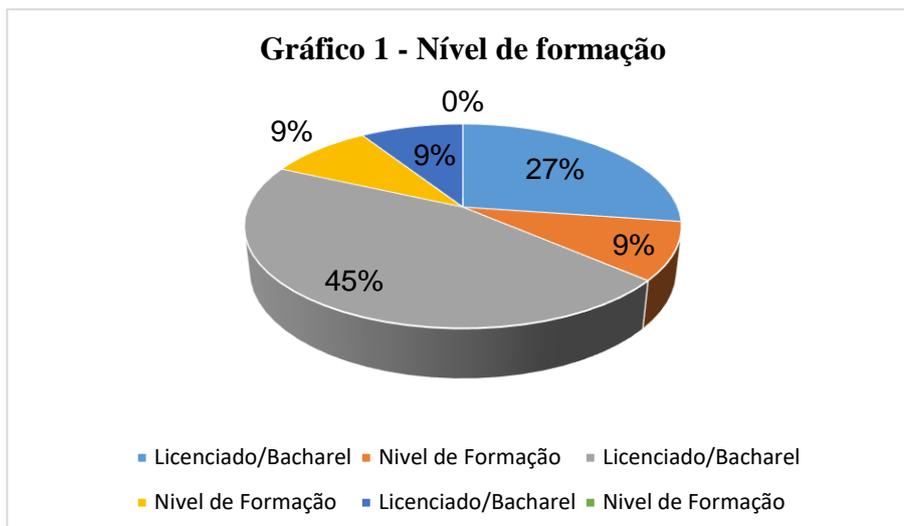
Para a construção e análise dos dados em busca de contribuições ao entendimento da potencialidade inerente à dinamicidade em desenvolver a práxis em sala de aula, como movimento de reflexão da ação, considerando teoria e prática vivenciadas nos espaços de formação continuada, organizamos e desenvolvemos um processo de pesquisa de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2010), configurada como estudo exploratório, que se deu por meio da aplicação de questionário pré-elaborado, enviado aos professores de 04 (quatro) escolas pertencentes a rede pública municipal de Fortaleza e estadual do Ceará, precisamente no período de agosto a setembro de 2020. Nessa abordagem o objetivo é a análise da complexidade

do problema, de modo a alcançar a compreensão de suas especificidades e as consequências deste no ambiente em que está inserido.

Assim, para a coleta de dados dos sujeitos envolvidos diretamente com o objeto de estudo pesquisado, utilizamos formulários eletrônicos como alternativa rápida e menos dispendiosa para os pesquisadores, essa ferramenta de pesquisa foi uma grande facilitadora para essa etapa do estudo. Dessa forma, o “pesquisador não está mais limitado pelas restrições de tempo, custo e distância, possuindo um acesso mundial praticamente instantâneo, com despesas mínimas” (FREITAS *et al.*, 2004, p. 12). Para elaborar o formulário eletrônico *online* utilizamos a plataforma *Google Forms*, que é uma ferramenta que oferece suporte para a criação de formulários personalizados de forma simples e rápida (GOOGLE, 2017). Além de contribuir no desenvolvimento e criação da pesquisa semiestruturada, a ferramenta do Google disponibiliza a apresentação dos dados em uma tabela e gráficos, quando necessário. Assim, utilizamos os recursos tecnológicos de forma favorável para o desenvolvimento deste estudo.

Participaram do universo pesquisado, 11 (onze) professores. A amostra foi composta por professores de escolas do Estado do Ceará e escolas municipais de Fortaleza, que se propuseram em concordar com a divulgação dos dados. Esta escolha foi decorrente à realidade vivenciada pelas pesquisadoras, devido às inquietações no tocante a formação continuada, que em comum acordo divulgaram o link dos formulários em redes sociais solicitando que os colegas participassem da amostragem. É importante aqui ressaltar que os sujeitos participantes da pesquisa autorizaram a publicação de suas respostas, no entanto não concordaram com a exposição dos dados das escolas, bem como suas identidades. Elucidando esta questão os sujeitos são, a partir deste momento, nomeados com o pseudônimo de P (Professor/a), enumerados de acordo com o recebimento de suas respostas, logo, teremos, P1, P2, e assim sucessivamente.

Objetivando analisar o movimento teoria e prática vivenciado pelos participantes, salientamos que todos os participantes tem mais de 10 (dez) anos vividos na profissão docente, e neste interim apenas 01(hum) tem pós graduação *strictu senso*, 03 (três) são licenciados, 01 (hum) especialista, 05 (cinco) são pós graduados, e 01 (hum) cursa mestrado na área de docência, como aponta o gráfico a seguir:



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

É importante considerar que os professores têm ciência da necessidade de formação seja ela em serviço (em rede), seja ela no âmbito acadêmico, e de momentos que proporcionem estudos e reflexões sobre temas diversos que envolvem sua prática educacional. Este reconhecimento se dá quando o próprio docente sente a necessidade de ampliar seus conhecimentos, já que o professor precisa se atualizar de forma constante.

A análise dos dados está subdividida em três categorias: **Formação continuada, Práxis e Teoria x Prática**, que possibilitaram com maior facilidade, a análise da problemática, ainda que complexa, analisando a relação entre as possíveis variáveis existentes, compreendendo e classificando as experiências dos sujeitos, bem como interpretando as particularidades individuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formação continuada

A necessidade de ampliação do conhecimento e do enriquecimento de suas aprendizagens faz do homem um ser inacabado e incompleto em relação ao saber. Para muitos, o professor “reinou” por muito tempo como o detentor do saber e somente a ele se atribuía a arte de ensinar. (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

No entanto, estudos, pesquisas e discussões sobre o tema deixaram cada vez mais claro que o homem tinha sede de aprender e necessitava ampliar sua aprendizagem, deixando transparecer que somente a formação inicial já não era suficientemente capaz de torná-lo um

profissional de excelência. Até porque, o mundo evolui em um ritmo acelerado e a educação, representada por seus principais membros, necessita acompanhar tal progresso.

O homem começa a sentir sede de aprender mais e mais, especialmente porque novos desafios foram postos e, frente a situações novas diante a prática da profissão. Frente a demanda, a educação no Brasil, iniciou a valorizar um processo continuado de formação, complementando a formação inicial dos docentes. Tais formações tiveram diversos “títulos” como, capacitação, reciclagem, curso, aperfeiçoamento, entre outros, porém, todos com o mesmo objetivo.

Aos poucos, os “títulos” forma dando lugar à ideia de que o professor precisa aprender mais e mais e aí, para esta necessidade se deu o nome de formação continuada, dando a entender que tal formação, de fato seria uma complementaridade à sua formação inicial. (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Sem dúvida, todo o esforço de formação docente foi e continua sendo muito válido para ofertar mais qualidade à educação brasileira e aponta-se, ainda hoje e cada vez mais, a carência existente nos professores em estarem passando por momentos de estudos e pesquisas.

A sociedade mudou, o mundo avançou, a tecnologia apareceu e o século XXI finalmente chegou trazendo toda uma bagagem carregada de novidades, invenções e informações. Muitos docentes não acompanharam tal evolução, parecendo permanecerem no século passado. Por isto a preocupação dos órgãos normativos e executivos da educação no Brasil nos âmbitos federal, estadual ou municipal em oferecem formações para seus docentes, pois uma coisa é certa: o aluno está também vivendo este século.

A escola na contemporaneidade é instada a desenvolver seu histórico papel de formação das novas gerações, articulando-se de alguma forma com as novas formas de produção e distribuição da informação e do conhecimento. Deixou de ser a instituição hegemônica que detém o conhecimento, o monopólio do saber. As tecnologias da informação e da comunicação desenvolvidas na era da tecnologia digital têm criado novas formas de acesso, distribuição e manipulação do conhecimento (RECUERO, 2012) num mundo globalizado. Nesse sentido, para ser professor no século XXI, é preciso:

[...] assumir que o conhecimento e os alunos [...] se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009, p. 8).

A formação continuada, então, reveste-se de uma permanente necessidade para o desenvolvimento profissional docente e, no caso das tecnologias, é preciso que se instale um processo de diálogo crítico e reflexivo sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do uso

dos recursos tecnológicos na escola. Educar com novas tecnologias é um grande desafio que precisa ser enfrentado (MORAN, 2011).

Assim, a ação da formação continuada se tornou uma prática nos sistemas de ensino com o objetivo de suprir determinadas carências deixadas pela formação inicial, assim como vem com o propósito de discutir temáticas que em educação, merece o tempo todo estarem sendo debatidas e refletidas.

Sabemos que a exigência em relação à formação dos professores vai mais além do que a formação inicial, pois cada vez mais o campo educacional tem se exigido que os docentes saibam mais sobre as concepções e teorias e a própria didática, já que estes conceitos constantemente sofrem modificações. Logo, a necessidade de acompanhar essas mudanças exigiu novos estudos e uma nova formação dos professores. Segundo Placco, (2001, p.26) definem formação continuada como sendo:

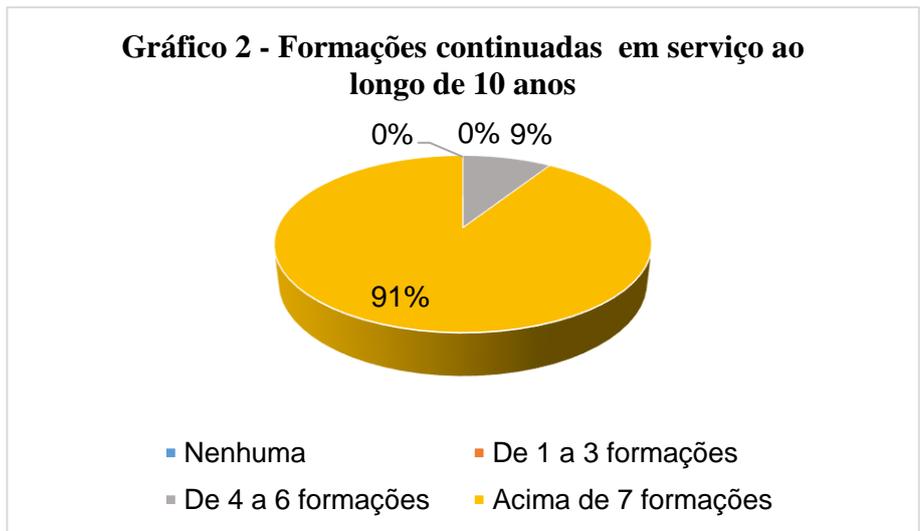
Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Portanto, pensar em um projeto de formação continuada dos professores, é pensar em proporcionar momentos de reflexão sobre sua prática e é também projetar um sujeito em formação que tem consciência de que precisa melhorar sua experiência, que participa da produção de seu próprio saber e que se conhece com capacidade de ação e de mudança, se for necessário. É criar cabeças pensantes, capazes de criticar e de transformar a realidade a partir de experiências que também podem ser adquiridas nesse processo de formação, que se pensa quando pretender realizar determinada formação.

É necessário suscitar aqui a importância que o docente precisa estar sempre se aperfeiçoando e aprendendo para que possa aplicar em sala de aula. É um caminho para melhorar a sua prática e refletir sua ação, através dos encontros de formação, discutir novos métodos ou teorias educacionais.

Aqui destacamos o quantitativo de formações que os docentes que participaram deste estudo, ao longo de 10 (dez) anos na rede pública, dentre os onze professores que participaram da pesquisa, 01 (hum) participou de 04 (quatro) a 06 (seis) formações e 10 (dez) respondentes, participaram de mais de 07 (sete) formações:

Gráfico 2 - Formações continuadas em serviço ao longo de 10 anos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

O desenvolvimento profissional de professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual e organizacional e, seja orientado para a mudança. Esta abordagem, segundo Garcia (1999), apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares, a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. Deste modo, Ponte (1999) sublinha que o conceito de desenvolvimento profissional é o mais recente e mais adequado à sociedade atual, em constante mudança, e às responsabilidades que são exigidas à escola.

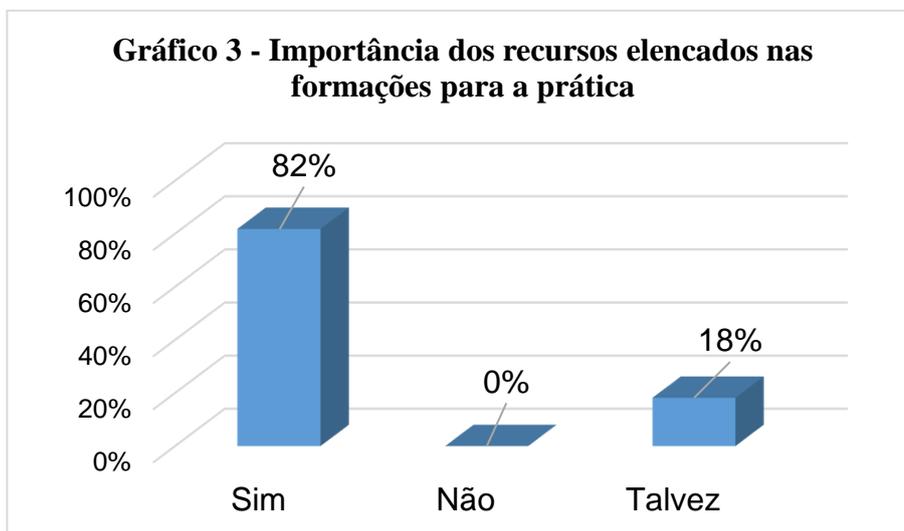
Sabemos que a ação docente é dinâmica e repleta de complexidade. O educador, muitas vezes, é levado a tomar determinadas posições, às vezes provocadas por conflitos, e que muitas vezes, por mais conhecimento que ele tenha, o leva a agir de forma inesperada. Neste caso, a formação pode contribuir para que o docente reflita as situações de conflito vivenciadas, fazendo-os agir da melhor forma possível. Como aponta Gadotti (2009, p. 29),

O professor não é uma máquina de ensinar. Ele é um ser que busca dar significado ao aprendizado, dar sentido àquilo que é aprendido. Não adianta ensinar se ele mesmo não tem convicção de que aquilo que está passando tem sentido para a vida prática, para a vida do aluno.

O autor deixa explícita a necessidade real existente no processo de formação do professor, uma vez que precisa estar se atualizando e ampliando seus horizontes. Assim, o movimento das ações docentes deve ser menos intuitivas e mais conscientes, pois é de grande relevância que o educador busque uma maior aproximação entre teoria e prática.

As contribuições da formação para o binômio: Teoria x prática

Há de se convir que existe um certo distanciamento muito grande entre teoria e prática. Ao questionarmos aos participantes do estudo quanto a utilização (na prática) dos recursos, ideias e sugestões elencados nos momentos formativos, colocam que:



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Frente ao exposto, percebemos que os materiais trabalhados nas formações apresentam recursos que são trabalhados na prática vivida por 09 (nove) professores, enquanto 02 (dois) colocam que talvez tenham importância, discorrem ainda, justificando suas escolhas, que:

- Sempre que aprendemos coisas novas as colocamos em prática. (P1).
- Ampliam meus conhecimentos e inovam as práticas em sala de aula. (P2).
- Aquilo que eu considero importante para a minha prática eu utilizo. (P3).
- Busco adaptar às sugestões ao contexto da escola em que trabalho. (P4).
- Necessário avaliar a proposta da formação. (P5).
- Sempre que as formações continuadas trazemos para escola ou para sala de aula material diferenciado muito bom de trabalhar. (P6).
- Muitos usam aulas vídeos, questões que proporciona o debate interação com o aluno. Questões que levam a pesquisa. (P7).
- O material é bom. (P8 e P9).
- Procuro sempre trabalhar em sala de aula tudo que eu aprendo nas formações. (P10).
- É sempre bom renovar. (P11).

No entanto, devemos considerar que os espaços formativos não estão condicionados à troca de recursos. Há momentos, por exemplo, em que o professor, em sala de aula, se depara com situações de conflito ou ainda com situações didáticas inesperadas, frente tais dificuldades, não sempre percebe que podem ser sanadas nas formações continuadas, nos debates em grupo, no compartilhar experiências.

Esta questão é tão importante que, há o oferecimento de encontros de formação que permitam os docentes trocar experiências, refletirem suas práticas e articular-se com ideias e

sugestões para supressão de tais problemas enfrentados em sala de aula. Como apontam Jesus e Sonnevile (2008), os momentos formativos são vivenciados por alguns docentes como,

(...) fóruns de discussão, marcados por desabafos, revoltas, desespero, sentimentos de solidão pelo abandono de si e do outro e por questões acerca das dificuldades e incompreensões encontradas no cotidiano escolar: condições de trabalho, salários baixos, salas superlotadas, alunos desinteressados, violentos, indisciplinados e apáticos, dificuldade em traduzir para o dia-a-dia escolar os conhecimentos construídos nos espaços formativos da docência, problemas com a auto-estima baixa, falta de valorização pessoal e profissional, inexistência de trabalho cooperativo e coletivo no interior da escola, por parte da direção e dos próprios professores enquanto colegas de trabalho. (JESUS; SONNEVILLE, 2008, p. 60).

Para ampliação de seus conhecimentos faz-se extremamente necessário que o docente realize sistematicamente uma auto avaliação e uma reflexão sobre suas ações, conheça seus alunos e se aproprie de informações para que possa planejar bem suas atividades, pois a

Formação é permeada de complexidades e, por isso, não se reduz a algo que se “tem” ou que se “recebe”. Eis porque toda formação diz respeito a um processo educativo, cujos pressupostos implicam em interações, práticas, troca de ideias, pesquisas, aportes teóricos, debates, aprendizagens situadas em tempos e espaços delimitados e práticas (MOITA, 1992, apud, ELIAS; ZOPPO; GILZ, 2020, p. 32).

Deste modo, professor torna-se peça fundamental da construção do seu conhecimento, do conhecimento dos alunos, da proposta pedagógica da instituição, de sua identidade profissional e da qualidade dos serviços prestados à comunidade como um todo.

É condição para a real formação de um professor poder analisar sua própria atuação em sala de aula. Nessa análise, ele deve utilizar o conhecimento que construiu em sua experiência passada, em sua experiência atual como professor e aqueles derivados da formação que teve até o momento, como instrumentos, ferramentas disponíveis para a avaliação e desenvolvimento da prática educativa que orientará sua ação. A verdadeira formação de um professor se dá no dia-a-dia de sua prática na sala de aula, sendo assim, é permanente. (BRASIL, 1999, p. 40).

Assim, a reflexão da prática na formação influencia diretamente na ação docente. Atualmente, são oferecidos muitos encontros de formação continuada e em serviço aos professores de educação básica, por isto, é salutar discutir e verificar a relação entre o processo de formação com os resultados na aprendizagem dos alunos. É importante aqui apresentar outra indagação: os encontros de formação estão contribuindo para a prática docente de modo a refletir na aprendizagem de seus alunos? Todos os 11 respondentes foram unânimes em confirmar positivamente o questionamento. Pedimos na mesma indagação que os professores apresentassem o essencial aos momentos formativos. Ao que responderam:

Objetividade. (P1).

Mais atividades práticas. (P2).

Não realizar apresentações e/ ou seminários apresentados pelos cursistas. (P3).

Aumento do número de formações, temas pertinentes às necessidades atuais e reais. (P6).

Procurar trazer estratégias novas, para que nós possamos empregar na sala de aula. (P7).

Atividade diferenciada. (P10).

Locais mais acessíveis. (P11).

Sobre este aspecto, quanto ao que é essencial a uma formação docente, é apontado por Amaral e Cavalcanti-Neto (2006),

(...) a formação docente deve estar relacionada à prática desse profissional. Ministrar palestras, seminários, cursos ou outros espaços de formação docente sem abordar a prática de sala de aula pode levar o professor a uma reflexão, contudo, uma reflexão sem ação, e isto não promove movimento nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, mantém a estrutura educacional estagnada. (AMARAL; CAVALCANTI-NETO, 2006, apud, ELIAS; ZOPPO; GILZ, 2020, p. 40).

Dialogando neste movimento, percebemos que não há sentido se investir tanto em formação para professores se o resultado na aprendizagem dos alunos não for satisfatório. Todos os esforços no sentido de melhorar a aprendizagem dos docentes visam, por consequência, melhorar também o desenvolvimento profissional do professor.

Acreditamos que o professor bem formado, tem mais chance de sucesso em sala de aula. É certo que isso pode ser relativo, mas não se pode negar que, quem estuda mais, quem lê mais, está à frente dos que não praticam nenhuma ação propícia à construção do conhecimento próprio. Pessoas instruídas e que estão abertas a novos conhecimentos, estão mais susceptíveis a desenvolverem um trabalho com mais qualidade e culturalmente rico no âmbito dos saberes. Logo, o professor há de ser, antes de tudo um estudante, um eterno aprendiz, pois as práticas de sala são um processo repleto de mudanças que precisam ser acompanhadas. Então, só resta mais consciência e entendimento por parte dos docentes para que estejam sempre lendo, interagindo, buscando e se aprimorando, ou será taxado de professor tradicional que não serve mais para o trabalho. E professor competente na sua essência, sempre busca, provoca mudanças e muda quando necessário.

Indagamos sobre o que mais chama atenção nos momentos formativos, os professores colocaram:

A preocupação com a melhoria do ensino. (P1).

Troca de experiências. (P2).

O conteúdo e a metodologia adotada. (P3).

Temáticas pertinentes às necessidades do público da educação especial, incluindo também a formação docente para o trabalho com esses alunos. (P4).

Novas tendências na educação. (P5).

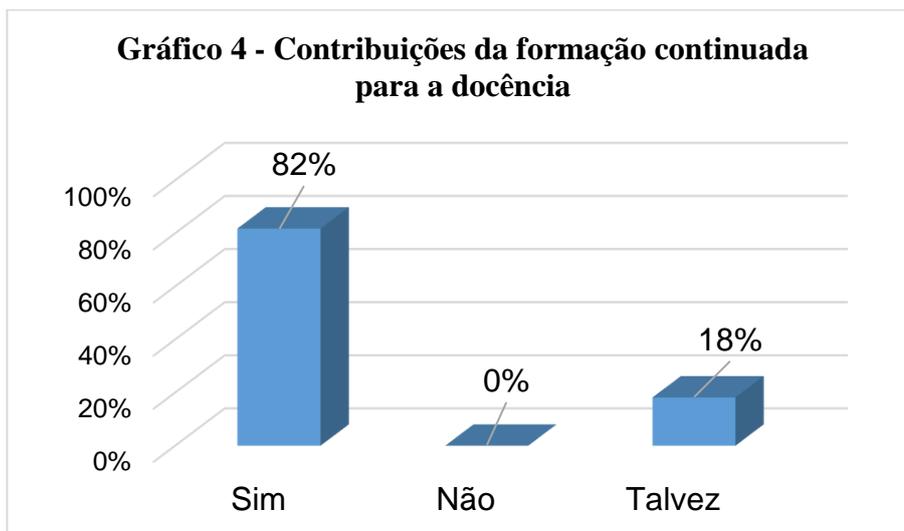
Gente nova, que também tem conhecimento do ser professor. (P8).

Os conteúdos ministrados. (P11).

As respostas apontadas pelos participante, P1, P2, P3, P4, e P5, nos chamou atenção pela troca de experiências no contexto vivido, sobre esse assunto, Cunha (2004) comenta que é válido avaliar o contexto porque assim podemos ponderar sobre as estratégias metodológicas e

avaliativas que o professor pode adotar em sala de aula. As respostas apontam que o foco na atuação do professor, de maneira que novas ideias sejam abordadas para nortear o trabalho do docente em sala de aula, sendo assim, também percebem a necessidade de vincular as formações com as práticas docentes. (ELIAS; ZOPPO; GILZ, 2020).

Em outra questão da pesquisa, indagamos se a formação continuada contribui para a motivação na execução do processo teoria e prática no exercício da docência, ao que nos responderam que:



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Frente ao exposto, 09 (nove) respondentes confirmaram que sim, e apenas 02 (dois) responderam talvez. Ao justificarem as escolhas, temos:

- A troca de experiências é muito importante. (P1).
- Estimulam com sugestões inovadoras. (P2).
- Algumas formações contribuem bastante. (P3).
- Com certeza, sinto-me valorizado a partir delas, bem como, tenho minhas dúvidas e anseios contemplados nesses momentos, (P4).
- Sim é um momento de troca de experiências vivências e onde os docentes se reúnem para ofertar e receber motivações e várias aprendizagens. (P6).
- Tem formação que pouco contribui, são raras, eu acredito na força de vontade do professor e seu senso de responsabilidade. (P7).
- Incentivos das formadoras e compartilhar dificuldades para buscar possíveis soluções. (P9).
- Sem motivação não se sai do lugar de conforto. (P11).

Os dados apontam que as formações motivam a dinâmica do processo teoria e prática, as respostas apontadas, permitem analisar sobre a formação do professor para as exigências atuais em que o profissional se encontra. Pensar sobre teoria e prática não é tão simples, porque envolve formação, é um desejar estar ou não naquele lugar “[...] sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais

profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam [...]” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 21).

A reflexão é outro atributo que ganha novo significado no campo do trabalho docente que deve ser desenvolvido desde a formação inicial e continuar na formação continuada. Assim, possibilitaria profissionais mais confiantes e quando se amplia as oportunidades de reflexão e de escuta pode se pensar em novas posturas. Por sua vez, a formação para o desenvolvimento humano deve ser compreendida em seu contexto histórico e a escola como outras instituições educativas constituem espaços fundamentais para o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes, valores e habilidades necessários à docência.

Percebemos aqui a urgência de os processos formativos dialoguem com a lógica das práticas com a lógica da formação, buscando a significação para a aplicação das teorias. Vivemos em um processo dialético entre teoria e prática, pensamento e ação em busca constante de transformar a realidade. Nessa conjuntura urge a necessidade em pesquisar, estudar, descobrir, conhecer, para assim aprimorar a práxis pedagógica.

Práxis: a reflexão da ação

A formação docente vislumbra minimizar dificuldades e dilemas, na busca de contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional, em vista de torná-los mais conscientes de sua atividade. O conceito de professor reflexivo na formação de professores é apontado por Pimenta (1997) ao colocar que as abordagens sobre o professor reflexivo:

[...] entendem que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante de situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação. Mas sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação. (PIMENTA, 1997, p. 23).

Nesse sentido, percebemos a importância da pesquisa na formação dos professores, pois é na reflexão acerca da ação docente que se dá a produção de saberes pedagógicos.

Ao construir uma crítica sobre o professor reflexivo, Pimenta e Ghedin (2010) consideram que esse conceito serviu como base para o movimento de valorização da formação e da profissionalização dos professores em vários países, desde a década de 1990. Consideram esse processo importante para analisar de forma crítica, numa perspectiva emancipatória, a formação e a ação docente aqui propostas.

Pimenta e Lima (2006), discorrendo sobre a dinâmica da formação contínua de professores, apontam que é um movimento com práticas reflexivas, um movimento metodológico e uma política de desenvolvimento profissional. Desse modo, deve estar alicerçada sobre o contexto de uma forte política nacional de formação de professores.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível a execução das políticas para a formação de professores, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Entretanto, o professor precisa ter consciência da importância do conhecimento teórico adquirido em sua formação, pois:

[...] o papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, coloca elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

O conhecimento adquirido na formação, por sua vez, deve ter como referência fundamental a ação docente, provocando uma reflexão acerca dos desafios e necessidades que são diferentes diante a realidade de cada professor. Sob este aspecto indagamos aos professores se mesmos refletem sobre suas práticas em unanimidade responderam que sim. Pedimos que apontassem por que desenvolvem esta prática e colocaram que fazem esta reflexão pois:

A esperança de dias melhores para a sociedade. (P1).

A minha vontade de ver a evolução na aprendizagem dos alunos. (P2).

Ver uma criança ou adolescente alcançando seus objetivos para futuro promissor. (P3).

O desejo em contribuir na formação do outro, na transformação do mundo por meio da educação. (P4).

Possibilidade de transformar a vida de crianças e adolescentes com ferramenta educação. (P5).

Justamente as formações as formações com as trocas de experiências poder contar com um grupo de professores docentes a nossa vivência nossa vivência em sala de aula a cada dia nos deparamos com novos desafios e saber que podemos transpor as barreiras e quebrar os tabus. (P6).

Gostar de aprender com os alunos, ser uma pessoa na sala de aula que trás confiança, respeitar e ser respeitado, isso é um ato afetividade. (P7).

Por amor por lecionar. (P8).

Pelo crescimento dos meus alunos e meu, assim avalio minha prática. (P9).

Tudo. (P10).

Renovar, analisando meus conhecimentos. (P11).

Percebemos que da inteireza do assunto práxis: reflexão x ação, os professores não entendem muito, onde identificamos a necessidade de melhoria dos processos formativos, no cerne das formações continuadas. Como apontam Elias, Zoppo e Gilz (2020, p. 41):

é possível identificar que há nichos para auxiliar os professores em seu desenvolvimento profissional a partir de cursos de formação continuada. Embora não seja oportuno em nenhum momento acolher esse tipo de formação como uma atividade benéfica ao professor, sem antes avaliar qual concepção de formação continuada uma rede de ensino apresenta, bem como

quais as necessidades dos profissionais que nela atuam, e, a partir dessas concepções, propor atividades e cursos afins.

Entendemos que o educador transforma a sua prática, a partir do momento que assume a responsabilidade de planejá-la e entendê-la como uma atividade sistemática e científica. Quando através da elaboração contextualizada, passa a pensar nos resultados modificadores trazidos através da aprendizagem atrelada ao processo de autonomia e conscientização do sujeito, configurando assim, a essência da atividade pedagógica. Esse patamar é alcançado através de uma rotina contínua e sistematizada de estudos, com base fundamentada nas necessidades do educando, bem como do contexto social em que este está inserido.

Com a práxis sendo entendida como fenômeno da atividade docente, essencialmente, as particularidades e necessidades do sujeito aprendiz serão contempladas nas ações docentes. Sobre isso (PIMENTA, 2011, p.83) afirma que “a essência da atividade prática do professor é o ensino e aprendizagem, ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar”.

Portanto, deve haver uma recíproca na construção de conhecimento, sendo necessário aproveitar esse saber que o aluno traz e deixar expressar, não o intimidar ou podar sua reflexão. É pertinente que o docente incentive a troca de experiências e faça dessa socialização uma adaptação para a aprendizagem.

Salienta ainda que a compreensão do conceito de práxis perpassa pelo “entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática” (PIMENTA, 2011, p. 86). Assim a prática e a teoria são dependentes um do outro e correspondem a uma única unidade, que consistem em pensar antes de agir e posteriormente refletir sobre essa atividade que foi previamente pensada. No cotidiano escolar é imprescindível que o educador provoque no seu aluno o desejo de se posicionar diante dos fatos, buscando sempre um vínculo entre as vivências do alunado, as áreas de conhecimentos e as reflexões sobre os mesmos.

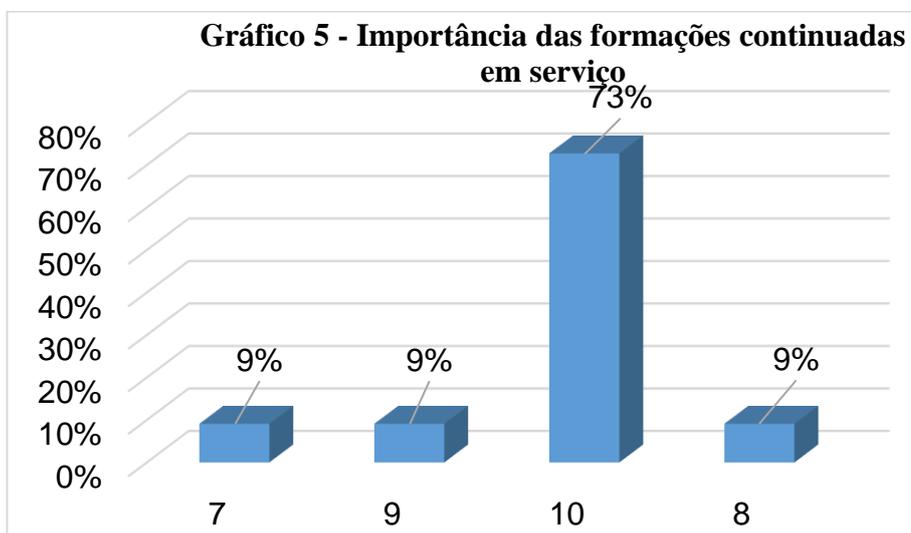
De acordo com Pimenta (2011, p.86) “práxis é a atitude teórica prática humana de transformação da natureza e da sociedade”. Assim, o docente tem o compromisso de mediar a aprendizagem, ajudar o aluno a sair do senso comum e assumir um papel de transformador do conhecimento, deixando o vício do tradicionalismo e mediando uma aprendizagem reflexiva e construtiva. A autora salienta ainda que práxis não é sinônimo de atividade como é usualmente rotulada e sim consiste em um processo contínuo e simultâneo entre pensar e agir, teoria e prática.

Dessa forma, é tarefa dos educadores ajudar os alunos a construírem conhecimentos e dar oportunidade para valorizá-los. Além disso, Freire (1996) aponta que é necessário

desenvolver um pensamento crítico sobre a aprendizagem, pois a teoria está de mãos dadas com a prática.

As salas de aulas refletem as mudanças que a globalização e o progresso tecnológico, característicos da sociedade contemporânea, impõem sobre a sociedade e sobre o perfil dos alunos, restando aos docentes à necessidade de atualização e formação constantes (LIBÂNEO, 2004). Ressaltamos Gatti (2010), que chama a atenção para dificuldades que os professores enfrentam para dar seguimento a esta formação continuada, entre elas as de cunho financeiro e de disponibilidade, já que muitos professores precisam buscar outras atividades para complementar suas rendas. A autora destaca ainda que, muito além de apenas uma questão financeira, a relação entre remuneração e desempenho profissional está associada à autoestima, portanto um fator intrínseco, que pode interferir sobre seu trabalho.

Nunes e Oliveira (2017) ressaltam a busca permanente pelo desenvolvimento profissional como sinal dos tempos atuais vividos. Sob este aspecto, indagamos sobre o grau de importância que os professores dão a formação continuada em serviço, onde 01 (hum) atribuiu nota 7 (sete), 01(hum) atribuiu nota 8 (oito) e 01 (hum) atribuiu nota 09 (nove) enquanto 08 (oito) atribuíram nota 10 (dez) a importância em participarem dos momentos formativos em serviço:



Justificaram as notas atribuídas ao apontarem:

Melhoria de conhecimentos. (P2).

Algumas formações não oferecem novas metodologias. (P3).

A prática docente precisa acompanhar as constantes mudanças no mundo contemporâneo, sendo possível a partir das formações continuadas. (P4).

Por que melhora a prática do professor na sala de aula. (P4).

Não considero a nota 10, porque muitas das vezes as capacitações não trazem novidades, fica especulando o conhecimento do professor é o que oferece não

é novidade. Mas dou 8 pela preocupação daquelas que estão a frente de tarefa árdua pois sempre nos incentiva a continuarmos com esperança. (P8).
É muito importante o professor participar das formações é ter uma direção para onde caminhar. (P10).
Precisamos estar em constante renovação. (P11).

Frente ao exposto percebemos que os professores pouco direcionam a importância da formação continuada ao desempenho do aluno. Veiga *et al* (2005) refletem sobre a importância da capacitação dos professores para o rendimento escolar dos alunos. Apontam que as propostas de capacitação docente têm apresentado baixa eficácia por inúmeras razões: tais como a descontinuidade de ações, a desarticulação entre teoria e prática, o excesso de aspectos normativos, a dissociação entre a formação e as demais dimensões da profissão docente, como salários, condições de trabalho etc.

Algumas reflexões

Ao longo da trajetória da formação docente no Brasil as questões inerentes à dicotomia entram a teoria e a prática sempre foram objetos de discussões tanto de profissionais como de estudantes. A concepção de Pimenta (2011) contribui para esse debate quando a autora afirma que “a atividade docente é a práxis” (PIMENTA, 2011, p. 83). Entendemos assim que os processos de ensino e aprendizagem que são inerentes à atividade docente pressupõem uma preparação, sistematização e antecipação das atividades, bem como uma reflexão posterior acerca do que foi feito.

De acordo com Nóvoa (2017), a formação continuada desenvolve-se através da reflexão compartilhada entre os professores, no espaço da profissão, e com o objetivo de compreender e aprimorar o trabalho docente. António Nóvoa conclui com a reflexão de que há um caminho de mão dupla entre formação e profissão docentes:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Entendemos que “[...] formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.” (LIMA, 2001, p. 45). Desta forma, se faz necessário analisar o que se entende como carreira docente, formas de valorizá-la e de que forma influencia no desempenho docente.

Como coloca Vázquez (1977), sem refletir a compreensão da prática, a racionalidade da mesma permanece oculta, pois sabemos que a prática não fala por si mesma, exigindo assim, uma relação teórica, que por sua vez, é a compreensão da práxis.

Assim, a negação da práxis é negar sua própria formação em nome de um conhecimento ativo e fechado na formação acadêmica, pois o ativismo dispensa a reflexão de sua prática já que a reprodução é o que interessa, portanto não há a retroação da ação, pois, se a ação é estritamente profissional, basta para a atividade educacional, desvinculando o sujeito do ativismo na prática. Logo, o ativismo é treinamento e não formação. Assim: “compreende-se portanto que a principal tarefa do educador dotado de consciência crítica seja o incessante combate a todas as formas de alienação que afetam a sua sociedade, particularmente aquelas que imperam no terreno da educação.” (VIEIRA; PINTO, 1982, p. 54).

Valioso complementar que a práxis pode estar inclinada ao ativismo ou ao pragmatismo. No entanto é necessário lembrar que a práxis não é prática, mas necessita desta para se concretizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante estudo proposto, nos remetemos a importância em ser pesquisador da própria ação, tendo a práxis como espaço para reflexão. A competência da sabedoria prática é uma virtude, quando consideramos que, a formação docente deve e merece ser compreendida como estado da arte para o docente. Nesse sentido corrobora Lima (2001, p. 45): “A formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.”

Frente a pesquisa identificamos a valorização das formações continuadas em serviço, no entanto os professores pouco entendem sobre práxis como a reflexão da ação. Percebem que a motivação na formação é importante e utilizam os recursos/materiais propostos, no entanto pouco refletem sobre suas aulas, sobre sua prática. Desconhecem que a medida em que desenvolvemos a práxis, tendemos a valorizá-la e, conseqüentemente a transformá-la em sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sob a ação pedagógica. Acreditamos que a formação continuada deve ter como referência fundamental o saber docente, a práxis docente e o desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse pilar se constroem os saberes da prática docente.

Entendemos a, práxis como interação entre subjetivação e objetivação, entre teoria e prática, entre consciência e ação, entre pensamento e ato, quando intencionados para

transformação social, portanto, a práxis é formativa pelo seu efeito fenomênico de formar quem trans/forma.

Assim, a reflexão sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação”. Em outras palavras, o desempenho do professor, frente à pluralidade de ambientes de atuação, desenvolve, a partir da formação, o exercício de desenvolvimento de ações pautadas na reflexão, sobre as circunstâncias e consequências no contexto presente, que articula teoria e prática para o direcionamento e crescimento em sua profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial para formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Livia Maria F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. **A relação professor-aluno: Repensando a Didática**. São Paulo: Papirus, 2004.

ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz; ZOPPO, Beatriz Maria; GILZ, Claudino. Concepções docentes quanto aos processos de formação de professores: um estudo exploratório. In: **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação**, v. 24, n. 44, jul./dez. Salvador: UNEB, 2015.

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

FREITAS, Henrique; JANISSEK, R.; MOSCAROLA, Jean. Dinâmica do processo de coleta e análise de dados via web. In: **CIBRAPEQ Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa**. 2004.

GARCIA, Regina Leite. **O papel social da universidade e sua repercussão na formação de professores**. Movimento, 1999.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, 2010.

GOOGLE. **Clear Google Drive space & increase storage**. 2017. Disponível em: <<https://support.google.com/drive/answer/6374270?src=soctw>>. Acesso em: 24 Set. 2019.

JESUS, Francineide Pereira de; SONNEVILLE, Jacques Jules. O paradigma da complexidade Na formação docente contemporânea. In: **Revista da FAEBA – educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação**, v. 17, n. 30, p. 59-72, jul./dez. Salvador: UNEB, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. 8ª ed. São Paulo: EPU, 2010.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de ; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa (Portugal), n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2011.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

PIMENTA, Selma G. Para uma re-significação da Didática. Ciências da educação, pedagogia e didática. In: _____ (Org.). **Didática e formação de professores**. Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 10.ed.-São Paulo: Cortez, 2011.

_____; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2001.

PONTE, J. P. Concepções dos professores e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos e J. P. Ponte (Eds), **Educação e Matemática: Temas de Investigação**. Lisboa: IIE, 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Laura da; LEITE Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira e DUARTE, Vanda Catarina. Qualificação, Competência Técnica e Inovação no Ofício Docente para a Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental, In: **RAC**, v. 9, n. 3, Jul./Set. 2005: 143-167.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.