

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE - UFMA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ROSEANNE MÁRCIA SILVA MARQUES MONTEIRO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL  
NO MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE: reflexos na prática docente**

São Luís - MA

2020

**ROSEANNE MÁRCIA SILVA MARQUES MONTEIRO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL  
NO MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE: reflexos na prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Lélia Cristina Silveira de Moraes

São Luís - MA

2020

Monteiro, Roseanne Márcia Silva Marques.

A formação continuada de professores do Ensino Fundamental no município de Vargem Grande: reflexos na prática docente / Roseanne Márcia Silva Marques Monteiro. - 2020.

137 f.

Orientadora: Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Formação continuada. 2. Prática pedagógica. 3. Relação Teoria e Prática. I. Moraes, Lélia Cristina Silveira de. II. Título.

**ROSEANNE MÁRCIA SILVA MARQUES MONTEIRO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL  
NO MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE: reflexos na prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lélia Cristina Silveira de Moraes (Orientadora)**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nadja Fonsêca da Silva Cutrim Campos**  
Doutora em Educação  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Melo**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, meu resgatador, por ter me conduzido até aqui e por ser minha força quando pensava não mais ser possível [...] “Então a nossa boca encheu-se de riso, e a nossa língua de cantos de alegria. Até nas outras nações se dizia: O Senhor fez coisas grandiosas por este povo”. (Sl 126:2).

A minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lélia Cristina Silveira de Moraes, pelas orientações precisas, pelo incentivo e encorajamento, pela forma amorosa com que me tratou todo esse tempo. Toda a minha admiração pela pessoa e profissional que és, pela seriedade, competência e compromisso.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, na pessoa da Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucinete Marques Lima, pela competência, empenho e esforço com que coordena o Mestrado em Educação/UFMA.

Aos professores/as do Mestrado em Educação/UFMA, por compartilharem conosco momentos preciosos de construção de conhecimentos.

Ao “Grupo de Estudo e Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente” (PPGE/UFMA), nas pessoas da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Alice Melo e da Prof.<sup>a</sup> Dra. Ilma Vieira Nascimento, pelos valiosos momentos de estudo, os quais contribuíram significativamente para a nossa aprendizagem e formação profissional.

Ao meu amado marido, João Batista, amigo e companheiro de todos os momentos, com quem tenho compartilhado sonhos e realizações, meu apoio constante e maior incentivador. Não tenho palavras para expressar meu amor e gratidão.

Aos meus filhos, Armando Reinaldo e Amanda Raulina, por acreditarem nesse projeto e me apoiarem incondicionalmente, vocês são a razão maior de tudo isso; e a meu neto, José Armando, benção de Deus para minha vida e minha alegria.

À minha amiga Flávia Freitas por ter sido a primeira pessoa a sonhar com esse mestrado, quando eu ainda nem pensava nele, ela já fazia planos. Obrigada por acreditar, insistir e não desistir.

À querida amiga, Josenilde Meireles, companheira de percurso, incentivadora de todos os momentos, com quem tive o prazer de dividir as alegrias e as dores desse tempo de mestrado. Te levarei no meu coração, sempre.

Aos colegas professores, gestores e orientadores pedagógicos que fizeram parte dessa pesquisa, pelo carinho com que me receberam e pela confiança em mim depositada. Obrigada por me ajudarem na realização desse trabalho.

De todas as minhas investidas a maior foi a que arrebatou os maiores sonhos. A missão que hoje possuo tem o formato de cada investimento meu, a começar pelas renúncias, que são parte desses investimentos. Quem deseja ir precisa aprender primeiro a deixar, abrir mão, renunciar o que for preciso [...].

(Mackson Germano Abrahão, 2019)

## RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado integra-se ao grupo de pesquisa “Escola, Currículo e Formação Docente” da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e trata da formação continuada de professores do ensino fundamental no município de Vargem Grande/MA, cujo principal objetivo é analisar a formação continuada dos professores da I etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande/MA e seus reflexos na prática docente. Para a realização da pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa, com a utilização de instrumentos e técnicas da pesquisa bibliográfica e documental, grupo focal e entrevistas. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de ensino fundamental I etapa e contou com 14 (catorze) sujeitos, sendo: 10 (dez) professores, 2 (dois) gestores e 2 (dois) orientadores pedagógicos. Os questionamentos abordaram aspectos sobre concepções de formação continuada, identificação acerca da relação teoria e prática na ação pedagógica a partir das formações continuadas, contribuições da formação continuada como propositora de novos caminhos e descobertas para a prática pedagógica do professor. O estudo considerou as formações realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG no período de 2017 até 2019. As referências teóricas e metodológicas que alicerçam essa discussão acerca deste objeto apoiam-se em autores como: Freitas (2002); Duarte (2003); Martins (2010); Gatti (2005); Tardif (2002); Tanuri (2000); Libâneo (2009); Gamboa (2012), Poupart (2010); Minayo (2010); dentre outros. A pesquisa adota como pressuposto epistemológico a teoria histórico-crítica esboçada por Demerval Saviani (1983, 1997, 2003, 2007, 2011a, 2011b). Concluiu-se com o estudo que as discussões sobre a formação continuada de professores nos espaços escolares são fundamentais para que se perceba se a forma como está sendo conduzida, está reproduzindo os interesses hegemônicos ou se está buscando favorecer práticas educativas mais democráticas, de modo a oportunizar aos professores a percepção da necessidade de se praticar a docência de forma crítica para não servir como um instrumento de reprodução. É nessa direção que defendemos uma formação continuada de professores que esteja para além da imediatividade da prática, mas que amplie o pensamento crítico, produzido de forma coletiva e contextualizada, que considere os conhecimentos práticos e teóricos relacionando-os dialeticamente, com vistas à construção de uma formação que trilhe novos percursos.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Prática Pedagógica. Relação Teoria e Prática.

## ABSTRACT

This Master's Dissertation is part of the research group “School, Curriculum and Teacher Training” at the Federal University of Maranhão - UFMA and deals with the continuing education of elementary school teachers in the municipality of Vargem Grande / MA, whose main objective is to analyze the continuing education of teachers in the 1st stage of elementary education (1st to 5th year) of the Municipal Education Network of Vargem Grande / MA and its effects on teaching practice. To carry out the research, the qualitative approach was used, with the use of instruments and techniques of bibliographic and documentary research, focus group and interviews. The research was carried out in two municipal elementary schools in the first stage and included 14 (fourteen) subjects, being: 10 (ten) teachers, 2 (two) managers and 2 (two) pedagogical advisors. The questions addressed aspects about concepts of continuing education, identification of the relationship between theory and practice in pedagogical action based on continuing education, contributions from continuing education as a proponent of new paths and discoveries for the teacher's pedagogical practice. The study considered the training carried out by the SEMED / VG Training Coordination in the period from 2017 to 2019. The theoretical and methodological references that support this discussion about this object are supported by authors such as: Freitas (2002); Duarte (2003); Martins (2010); Gatti (2005); Tardif (2000); Tanuri (2000); Azavedo (2003); Libâneo (2009); Gamboa (2012), Poupard (2010); Minayo (2010); among others. The research adopts the historical-critical theory outlined by Demerval Saviani (1993, 1997, 2003, 2007, 2011a, 2011b) as an epistemological assumption. It was concluded with the study that the discussions about the continued formation of teachers in the school spaces are fundamental to realize if the way it is being conducted, is reproducing the hegemonic interests or if it is seeking to favor more democratic educational practices, in order to provide teachers with the perception of the need to practice teaching critically in order not to serve as an instrument of reproduction. It is in this direction that we advocate continuing teacher education that is beyond the immediacy of practice, but that broadens critical thinking, produced in a collective and contextualized way, that considers practical and theoretical knowledge, relating them dialectically, with a view to the construction training that takes new paths.

**Keywords:** Continuing Education. Pedagogical practice. Relationship Theory and Practice.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Vargem Grande .....	76
Quadro 2 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Vargem Grande - Educação.....	78
Quadro 3 - Ideb do ensino fundamental - I etapa .....	83
Quadro 4 - Dados gerais da educação em Vargem Grande.....	84

## LISTA DE SIGLAS

AEE	– Assistência Educacional Especializada
ANA	– Avaliação Nacional de Alfabetização
ANDE	– Associação Nacional de Educação
ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	– Banco Mundial
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAEE	– Centro de Assistência Educacional Especializada
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBES	– Conferências Brasileiras de Educação
CEDES	– Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	– Constituição Federal
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	– Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONEB	– Conferência Nacional da Educação Básica
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
GESTAR	– Programa Gestão de Aprendizagem Escolar
IBGE	– Instituto Nacional de Geografia e Estatística
IDHM	– Índice Desenvolvimento Humano Municipal
IES	– Instituições de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	– Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAPIS	– Projetos de Apoio Didáticos Pedagógicos

PAR	– Programa de Ações Articuladas
PARFOR	– Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e à Distância, de Professores para a Educação Básica
PBF	– Programa Bolsa Família
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	– Plano Estadual de Educação
PNAIC	– Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PME	– Plano Municipal de Educação
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFORMAÇÃO	– Programa de Formação de Professores em Exercício
PRONATEC	– Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REDE	– Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	– Secretaria da Educação Básica
SEMED/VG	– Secretaria Municipal de Educação de Vargem Grande
UNESCO	– Organização Nacional das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	– Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1.1</b>	<b>Percurso teórico – metodológico da pesquisa</b> .....	19
<b>1.2</b>	<b>Estrutura do trabalho</b> .....	27
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL</b> .....	29
<b>2.1</b>	<b>Percurso histórico e sócio - epistemológico da Formação Continuada de Professores no Brasil</b> .....	32
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E A PRÁXIS COMO ELEMENTO FORMATIVO DO PROFESSOR</b> .....	51
<b>3.1</b>	<b>Concepções de práxis</b> .....	54
<b>3.2</b>	<b>A práxis como possibilidade formativa do professor: teoria e prática uma relação indissociável</b> .....	60
<b>3.3</b>	<b>A Práxis Pedagógica – Algumas Reflexões</b> .....	66
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: o que dizem as políticas educacionais do município de Vargem Grande e os sujeitos nelas envolvidos</b> .....	71
<b>4.1</b>	<b>Aspectos históricos, sociais, econômicos e educacionais de Vargem Grande-MA</b> .....	75
<b>4.2</b>	<b>A formação continuada de professores: “Programa Mais Aprendizagem”</b> .....	84
<b>5</b>	<b>OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E EQUIPES GESTORES</b> .....	95
<b>5.1</b>	<b>O que revelam os sujeitos da pesquisa</b> .....	99
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126
	<b>APÊNDICES</b> .....	134

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a educação brasileira vem passando por muitas transformações. Discussões envolvendo o currículo, a formação docente, inicial e continuada e a gestão escolar, com o intuito de se (Re) pensar a organização escolar e o trabalho docente. Tais transformações são imperativas, considerando-se a necessidade de superação das inúmeras dificuldades que surgem no cotidiano do contexto escolar e a busca permanente por uma educação de qualidade.

O debate sobre a qualidade da educação não é um tema novo, pelo contrário, é um tema recorrente de destaque nas políticas públicas há alguns anos. De acordo com Castro (2007), o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>1</sup> reconhece quatro diferentes concepções para qualidade, conforme segue: atributos ou essência; grau de excelência ou valor relativo; bom ou excelente; características e juízos. Essa categorização vem revelar o quanto o entendimento acerca da qualidade é complexo, polissêmico e subjetivo.

No campo educacional o termo qualidade vem assumindo diversas concepções, conforme os contextos econômico, social e político vigentes. No Estado de Bem-Estar relacionava-se a qualidade na educação à dotação orçamentária, gastos públicos destinados à educação e custo por aluno. Supunha-se que quanto mais investimento financeiro na educação maior seria sua qualidade. Com a redução do papel do Estado, a lógica para se medir a qualidade da educação passa a ser a empresarial, deslocando-se o foco da qualidade para a eficácia, ou seja, conseguir o máximo resultado com o mínimo custo. Nessa perspectiva a qualidade passa a ser percebida apenas do ponto vista econômico, pragmática e gerencial, restringindo a ideia de uma educação de qualidade à eficiência, eficácia e produtividade. (CASTRO, 2007).

Entretanto, conforme aponta a autora, apesar do conceito de qualidade que se tornou hegemônico no contexto das políticas neoliberais, seja o de caráter gerencial que tem como matriz a eficiência, a eficácia e a produtividade, características atribuídas à empresa privada, a qualidade da educação pode ser entendida a partir de uma outra perspectiva, que vem adotando como pressuposto a proposta democrática de qualidade, pensada por educadores comprometidos com a escola pública. Nessa perspectiva, a qualidade educacional está ligada

---

<sup>1</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional com sede em Paris composta por 35 países membros, criada em 1961 com o objetivo de promover o desenvolvimento e estabilidade econômica de seus países membros. Atualmente, os principais objetivos da OCDE estão voltados para o desenvolvimento da economia sustentável, incentivando práticas que considerem a questão ambiental; ao combate a instabilidade econômica e da pobreza; a ampliação do acesso à sistemas de saúde eficazes; e ao desenvolvimento de mecanismos que garantam a criação de novos postos de emprego. (LEITÃO, 2020)

ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças sociais, passando a assumir um conceito político, sociológico e crítico. (CASTRO, 2007)

Nessa mesma direção Sander (2007), afirma que uma educação de qualidade para todos requer, uma sólida política de Estado, traduzida na Constituição, nas leis de ensino e em outros códigos jurídicos que estabelecem a missão e os objetivos das instituições e sistemas educacionais e, igualmente, a concepção e adoção de práticas de gestão capazes de materializar tais políticas públicas, bem como as disposições da legislação do ensino, no cotidiano das instituições escolares e sistemas educacionais.

Para Gentili (1999), está se vivendo um dilema que se apresenta sob duas dimensões: a primeira, trata-se de conquistar e impor novo sentido aos critérios de qualidade empregados no campo educacional de caráter empresarial e neoliberal que tem mascarado os resultados da qualidade educacional brasileira; o segundo, seria construir um novo sentido que leve a qualidade da educação ao *status* de direito inalienável que corresponde à cidadania, sem nenhum tipo de restrição ou segmentação de caráter mercantil.

Vale ressaltar que para alguns estudiosos a melhoria da qualidade da educação depende principalmente da melhoria da formação docente, tendo em vista que o cerne do ato educativo realiza-se com base na relação professor/aluno. Entretanto, sabemos que esse processo envolve muitos outros aspectos que precisam ser considerados. Entendemos que ao se atribuir à Formação Continuada a função de preparar o professor para o papel de formador do aluno, está, ao mesmo tempo, se atribuindo ao professor a responsabilidade de junto com os demais sujeitos que fazem a escola, zelarem pela qualidade do ensino. Nesse sentido, cabe indagar se os professores e demais profissionais da educação que atuam de forma direta com o currículo estabelecido estão construindo uma profissionalidade crítica e comprometida com os interesses sociais de uma formação humana crítica, emancipatória.

Gatti, Barreto e André (2011) chamam a atenção para o fato de que a melhoria da formação continuada é, sem nenhuma dúvida, fator primordial no desenvolvimento profissional docente, porém não pode ser tomado como único. Além da formação continuada, existem fatores como: salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola, aluno e família são igualmente importantes. Nessa perspectiva, não se pode acolher a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para consigamos melhorar a qualidade da educação, enquanto se sabe que todos os elementos citados são igualmente importantes.

Compreendemos relevante a colocação das autoras e acrescentamos Freitas (2002, p. 148) com o alerta de que “as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e

conteudista da formação de professores. Nesse ponto, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores”. A autora completa afirmando que “a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira” (FREITAS, 2002, p. 148), com o que concordamos.

No Brasil, o final do século XX caracterizou-se como um período de crise do padrão de acumulação capitalista que engloba as dimensões econômica, social e de organização do Estado, que se traduziu em avanços tecnológicos, estreitamento entre as formas de comunicação e de interligação das relações econômicas, as quais incidiram em novas exigências sobre a qualidade da escola e, por conseguinte, nos professores, sobretudo em sua formação (CASTRO; LIMA; 2014).

A vinculação entre educação e trabalho, no contexto brasileiro, remete aos anos 1960, com o surgimento da “teoria do capital humano”. Anterior a esse período, a educação que não ensinava ofícios era entendida como um bem de consumo para os indivíduos e com pouco caráter produtivo para o Estado (OLIVEIRA, 2000). Com o surgimento dessa teoria, a educação passou a ser entendida como um mecanismo importante para a economia, considerando-a como uma forma de potencializar o trabalho, como agente de desenvolvimento econômico, enquanto qualificadora da mão de obra, uma vez que para o Estado, funciona como instrumento funcional do sistema capitalista, tanto no plano ideológico quanto econômico.

Para Saviani (2011b) essa relação entre trabalho e educação remete à origem humana, uma vez que a educação coincide com o próprio processo de trabalho. O autor afirma que:

Era trabalhando a terra, garantindo sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação. (SAVIANI, 2011b, p. 82)

Entretanto, na modernidade, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, os meios de produção assumem a forma de capital, incluindo a terra e os mais variados instrumentos de trabalho. O eixo do processo produtivo é transferido da agricultura para a indústria e do campo para a cidade, em que se estabelecem as relações sociais marcadas pela predominância do direito positivo em detrimento do direito natural. (SAVIANI, 2011b).

Retomando o contexto brasileiro do final do século XX, que se caracterizou como um período de crise do padrão de acumulação capitalista, entendeu-se que para o enfrentamento da crise era necessário promover reformas em todas as áreas, redimensionando o papel do Estado,

reduzindo os gastos públicos na área social e revendo o modelo administrativo. A resposta à crise que teve início em meados dos anos 70 e se aprofundou nos anos 80, apresentada pelo Neoliberalismo, propunha o Estado mínimo, porém forte no sentido de garantir as mudanças pretendidas pelo campo conservador. A proposta de reforma administrativa pública situa-se dentro dos marcos da reforma do Estado – novas formas de organização e gestão – para atender as novas demandas do cenário das políticas neoliberais. (CABRAL NETO, 2009).

É fundamental compreendermos que a essa crise refletiu-se em transformações políticas, sociais e econômicas, as quais marcaram profundamente a sociedade, tendo em vista a reestruturação do processo de produção e a globalização da economia que resultou na reconfiguração do papel do Estado e na hegemonia neoliberal. Assim como o Estado brasileiro, mudaram de configuração também a educação e a escola. É nesse momento que a educação e a escola passam a ser vistos como fator de desenvolvimento econômico e social. Para tanto, faz-se necessário entender como todo esse processo incide e reflete na educação, na escola e sobretudo na formação de professores.

Diante desse contexto, pensar na formação de professores significa sobretudo reconhecer que:

[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. (MARTINS, 2010, p. 14).

Esse cenário apresenta diversos encaminhamentos e exigências ao professor, os quais envolvem sua formação, inclusive a formação continuada, levando a discutir-se mais sobre as necessidades de revisão dos processos formativos, visando explorar as potencialidades da formação continuada, propiciando ao professor colocar-se como agente e sujeito de sua prática e da construção e reconstrução de seu conhecimento, mediante o dialético movimento teoria e prática. Esse cenário requer um professor que seja sujeito de sua própria aprendizagem e evolução, que conheça seu real papel social, reconhecendo suas competências e as assuma com responsabilidade e compromisso.

Podemos perceber que a formação docente sempre foi muito discutida ao longo de décadas, entretanto, a partir da década de 90, passou-se a dedicar maior atenção ao assunto, ao considerar-se que se trata de um dos aspectos importantes para se alcançar um ensino de qualidade. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores vem, gradativamente, assumindo lugar de destaque cada vez maior nas discussões sobre educação.



Segundo Martins (2010, p. 13):

A formação de professores como objeto de estudo integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Assim, tomarmos a análise dessa temática como tarefa já é, por que não dizer, um primeiro legado do século XX!

É possível constatar, portanto, que nas últimas décadas a formação continuada de professores vem conquistando espaços nas discussões acadêmicas e políticas, passando a adquirir novos contornos e características relacionadas às suas concepções conforme o contexto econômico, político e social de cada país em cada época. Temos presenciado também momentos de discussões e implementações de reformas no campo educacional que centram as atenções nas competências, nos resultados do ensino e nas recomendações dos organismos financeiros, os quais ditam as regras para a educação nos países em desenvolvimento, dentre os quais está o Brasil.

Essa discussão ganha mais intensidade com a aprovação da nova LDB, Lei 9.394/ 96, ao estabelecer que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996, art. 62), elevando assim a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, determinando ainda que essa formação deveria dar-se nas universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores (TANURI, 2000). Como consequência, a partir de 1998 acontece um crescimento significativo no número de Instituições de Ensino Superior (IES), ampliando de forma significativa a quantidade de cursos na área da educação, como pedagogia e licenciatura em letras e matemática (FREITAS, 2002).

Notamos que a autora vincula a formação continuada à formação inicial dentre outros elementos não menos importantes, o que leva a compreensão de um processo contínuo, que deve acontecer ao longo da trajetória do professor, como aponta a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE<sup>2</sup>:

[...] trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem

---

<sup>2</sup> A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), originária do movimento de educadores na década de 1970, criada em 1980, celebrou 36 anos de luta, em busca de “fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da Educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições, dedicadas a essa finalidade” (BRZEZINSKI, 2011, p. 59).

integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ENCONTRO..., 2000, p. 5)

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores precisa ser compreendida como um processo que proporcione ao professor um movimento de busca de um conhecimento que necessita de um esforço de reelaboração no sentido de responder aos dilemas pessoais, sociais e culturais que envolvem o trabalho docente. Tardif (2002, p. 36) refere-se ao saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ao levarmos em consideração essa afirmativa, podemos perceber que o conhecimento que o professor possui, somado aos que adquire ao longo do seu percurso formativo, bem como, às suas experiências, constituem seus saberes e podem favorecer sua prática.

Assim sendo, necessário se faz que se repense algumas concepções que relacionam a formação continuada docente a treinamentos e desenvolvimento de técnicas, com vistas a sua superação e substituição por uma compreensão centrada na aprendizagem contínua, necessária para o desenvolvimento profissional docente em todos os aspectos.

Partindo do entendimento de que não podemos falar sobre formação continuada de professores, sem compreendê-la como uma prática que tem como objetivo maior a atuação na e sobre a realidade da escola. Nesse sentido, compreendemos de fundamental importância que se perceba a escola como o espaço de atuação do professor, onde este desenvolve seu trabalho, além de se constituir num espaço de intervenções sociais onde se vivencia as mais diversas relações sociais, políticas e ideológicas.

Nesse ponto concordamos com Saviani (2011b, p. 16-17) quando este afirma que:

É preciso, pois, ficar claro que não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca.

Com efeito, por um lado o entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo o caráter consensual do enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente, é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente.

Nesse sentido, a formação docente, tanto inicial como continuada vem se apresentar como uma condição de suma importância para as experiências e as aprendizagens escolares. Assim, notamos a necessidade de haver uma integração entre o cotidiano dos professores e o espaço escolar, tendo em vista que a escola é o local da ação docente, onde o currículo se constitui como elemento de intervenção e o processo de ensino como tarefa primordial do professor.

Dessa forma, o tempo dedicado à formação continuada deve ser entendido como essencial para o professor, tendo em vista que a competência profissional não é adquirida apenas com a vivência, com a experiência cotidiana, mas também com a pesquisa, com a busca pelo conhecimento, com as discussões em grupo, com as reflexões em torno do fazer pedagógico, para os quais necessita-se de embasamentos teóricos.

Para tanto, entendemos que a formação continuada docente deve ser aquela que promova transformações nas práticas dos professores no ambiente da escola como um todo, possibilitando a experimentação do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem no espaço escolar, conduzindo a um processo de intervenção na realidade.

Martins (2010, p. 20) representa uma contribuição importante para o desenvolvimento da discussão em torno da formação continuada docente ao apontar que:

[...] urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores.

Desse modo, essa formação precisa ser analisada, reavaliada, redimensionada, tendo em vista que a escola se encontra imersa em um contexto social, político, econômico e cultural repleto de contradições, envolvida em complexas relações que se estabelecem em seu interior, as quais precisam ser compreendidas no contexto de uma realidade social que tem priorizado o imediato, o supérfluo, o aligeirado. Esse contexto requer do professor uma postura crítica a respeito das demandas sociais que envolvem a escola, bem como do seu papel nesse contexto e ainda, da necessidade de formação contínua ao longo de sua carreira profissional, com vistas a uma formação de professores com uma proposta de continuidade e de incompletude.

Defendemos, portanto, uma reflexão acerca da formação de professores que esteja para além da imediatividade da prática, mas que se amplie ao pensamento crítico, realizado de forma coletiva e contextualizada, que considere os conhecimentos práticos e teóricos relacionando-os dialeticamente, com vistas à construção de uma formação que trilhe novos percursos que possam contribuir significativamente para a emancipação dos sujeitos. É nessa direção que recorremos a Freitas (2002, p. 162) e com ela concordamos ao afirmar que:

É preciso que recoloquemos em questão as construções históricas dos educadores na luta pela formação de qualidade e por uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério. Retomar as discussões sobre os fins da educação significa trazer à tona a questão dos projetos históricos e do futuro que queremos construir hoje para nosso povo, lidando com as contradições próprias dos processos educativos. Somente esta questão nos pode dar o norte seguro para pensar a formação dos profissionais professores necessários para lidar com a concepção mais avançada de preparação das novas gerações para construir uma nova vida, uma nova humanidade.

A formação continuada docente a que se refere a autora se aproxima da perspectiva histórico-crítica de educação tendo em vista implicar na própria humanização do professor, aquela que promove uma visão para além do senso comum, que com base numa fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico possa contribuir para a transformação social dos sujeitos.

Seguindo a discussão que envolve a formação continuada docente, passamos a apresentar a metodologia empregada nesta pesquisa, bem como a problematização adotada para seu desenvolvimento e ainda, os objetivos a serem alcançados. O desenvolvimento deste estudo realizou-se por meio da adoção de procedimentos que permitiram coletar as informações e sistematizar o conhecimento necessário para a construção e análise do objeto da pesquisa. É desse assunto que nos ocuparemos a seguir.

### **1.1 Percorso teórico – metodológico da pesquisa**

Com o intuito de uma melhor apropriação do conhecimento sobre o objeto de estudo, foi necessário definirmos um caminho que permitisse avançar no conhecimento da realidade em que se insere o objeto e assim contribuir na discussão e compreensão acerca da formação continuada docente desenvolvida no município de Vargem Grande - MA. No que diz respeito à relação entre o sujeito que estuda/pesquisa e o objeto de estudo, Gamboa (2012, p. 63), afirma que:

[...] o caminho, o método, varia segundo o objeto e as posturas do sujeito. Os dois termos da relação também estão submersos em uma teia de relações histórico-sociais que fazem da simples relação sujeito-objeto uma "relação de múltiplas relações". Essa relação de relações faz com que cada pesquisa seja uma síntese de múltiplas determinações.

Para tanto, consideramos a formação continuada dos professores como um dos aspectos relevantes do trabalho educativo, por entendermos que esse profissional precisa despertar o interesse em ensinar e aprender, simultaneamente, por meio da investigação e da pesquisa. De modo que apresentamos para problematização nesta pesquisa a seguinte indagação: A formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande/MA contribui para a sua prática docente?

Essa problemática foi pensada a partir da realidade vivenciada no contexto local, o qual vem a cada dia, requerendo profissionais mais críticos e transformadores, diante das novas configurações que envolvem o mundo do trabalho, bem como as novas exigências de aprendizagens e conhecimentos impostas à escola, as quais estimulam e condicionam novos contextos de aprendizagens no espaço escolar.

Posta a indagação, traçamos como objetivo geral: analisar a formação continuada dos professores da I etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande/MA e seus reflexos na prática docente. De modo específico buscamos:

1. Apreender a concepção teórica e metodológica da proposta formativa da Rede Municipal de Vargem Grande e o modelo de formação que a subjaz;
2. Identificar a relação teoria e prática na ação pedagógica dos professores da Rede Municipal de Vargem Grande;
3. Discutir as contribuições da formação continuada como propositora de novos caminhos e descobertas para a prática pedagógica do professor da Rede Municipal de Vargem Grande.

Para o alcance de tais objetivos, foi necessário se conhecer e compreender o contexto pesquisado, formulando um conhecimento possível dessa realidade, considerando-se o momento histórico que a envolve. É nesse sentido que nos propomos discutir acerca das contribuições da formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande/MA para a sua prática docente, tomando como referência a teoria histórico-crítica como norteadora das análises realizadas neste estudo.

As referências teóricas que alicerçaram essa discussão acerca da formação continuada de professores apoiaram-se em autores como: Luís Carlos de Freitas (1995 e 2012); Helena Costa Lopes de Freitas (2002); Newton Duarte (2003); Lígia Marcia Martins (2010); Bernardete Gatti (2005); Demerval Saviani (2011a, 2011b); Gamboa (2012), dentre outros.

A pesquisa adotou como pressuposto epistemológico a teoria histórico-crítica, sobre a qual concordamos com Saviani (2011a), quando o autor afirma que a educação precisa ser percebida não como um elemento de reprodução da ideologia dominante, mas como um elemento que impulse a transformação da sociedade. Para tanto, faz-se necessário que a escola ofereça aos alunos o acesso ao saber historicamente construído, científico e sistematizado, que busca a transformação da sociedade. Ainda em concordância com o autor, a formação docente baseada na pedagogia histórico-crítica, deve fundamentar-se em bases teóricas sólidas apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico, promovendo um trabalho pedagógico na perspectiva histórica.

Saviani instituiu um projeto pedagógico denominado por ele de pedagogia histórico-crítica, que começou a ser delineado a partir da década de 70, cuja perspectiva era de uma compreensão histórica e crítica da educação, percebendo e compreendendo seus condicionantes sociais, a fim de buscar alternativas à pedagogia dominante naquele momento. Segundo o autor,

“[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica, cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua manutenção. [...] Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2011b, p. 80).

Nesse contexto é que se iniciam as discussões acerca das propostas contra-hegemônicas de educação, como um posicionamento contra as propostas dominantes. Sobre esse momento, Saviani (2007, p. 400), se posiciona afirmando que:

Uma particularidade da década de 80 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.

Para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, Saviani fundamentou-se no materialismo histórico de Marx, conforme expressa: “Quanto às fontes teóricas da pedagogia histórico-crítica, tenho me reportado mais frequentemente àquelas de caráter específico e diferenciador. Daí a referência ao materialismo histórico, em cujo âmbito se situam as fontes específicas dessa teoria pedagógica”. (SAVIANI, 2011b, p. 124)

Em sua obra Saviani chama a atenção para a necessidade de se compreender a importância da escola e do trabalho desenvolvido no seu espaço, afirmando que:

Procura-se fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente [...] que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. (SAVIANI, 2011b, p. 88).

Para Saviani uma pedagogia que se posicionasse em defesa dos interesses populares precisaria valorizar a escola, não sendo indiferente aos acontecimentos que se dão no seu interior, mas buscando o bom funcionamento da escola, tendo em vista que: “a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso pois resgatar a importância da escola [...]” (SAVIANI, 2011b, p. 84).

Para Saviani (1997) a formação de professores na perspectiva histórico-crítica implica uma formação para além do senso comum, que transforme o professor e que este, por sua vez, a partir de uma fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico, passe a efetivamente, contribuir para a transformação social. Nesse ponto, concordamos com o autor, na medida em que defende uma reflexão acerca da formação de professores que esteja para além da imediatividade da prática, que se amplie ao pensamento

crítico, realizado de forma coletiva e contextualizada, que considere os conhecimentos práticos e teóricos relacionando-os dialeticamente, com vistas à construção de uma formação que abra e percorra novos caminhos, buscando a emancipação dos sujeitos.

Como percurso metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa e para a apropriação do objeto estudado optamos por uma abordagem na perspectiva qualitativa, a qual para Gatti e André (2010, p. 30-31) se constitui:

[...] em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de cientista, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados - por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

A pesquisa qualitativa possui como foco principal o ambiente natural do objeto em estudo. Nessa perspectiva, ao ter acesso ao ambiente de pesquisa, o pesquisador tem a oportunidade de obter muitas respostas para as indagações iniciais, entretanto, ao mesmo tempo em que encontra respostas, novas indagações são suscitadas, passando, em seguida, a serem confrontadas, gerando novas indagações, num processo dialético de construção do conhecimento inerente à pesquisa. Esse movimento só é possível porque:

Nesse tipo de investigação, o campo do estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve submeter-se às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes. Mesmo que ele deva ser crítico relativamente aos pressupostos teóricos subjacentes à investigação, o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente, mas vai sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados. O esquema de análise efectua-se, no decurso e no final da investigação. (POUPART, 1981 *apud* LESSARD-HÈBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p. 99).

Prosseguindo na condução metodológica da pesquisa, buscamos o aprofundamento teórico do objeto recorrendo à revisão bibliográfica, associada à pesquisa exploratória. O uso da pesquisa exploratória se justifica por tratar-se de um tipo de pesquisa que:

Pesquisa exploratória é quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52).

Esse tipo de pesquisa é considerado por alguns estudiosos como o primeiro passo de um trabalho científico, tendo em vista possibilitar melhor aproximação com um determinado assunto, proporcionando a construção de hipóteses, além de permitir a delimitação de uma

temática e de seus objetivos, tornando o problema mais evidente. Conforme explicitado, é importante ressaltar para a pesquisa exploratória serve de base para o levantamento bibliográfico ou a pesquisa bibliográfica.

Com relação à pesquisa bibliográfica, justificamos seu uso em vista que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica, conforme afirma o autor, é pertinente a todo e qualquer tipo de pesquisa, visando explicar um determinado problema a partir de trabalhos já publicados, possibilitando o conhecimento e a análise das contribuições desses trabalhos para com determinado assunto. Sendo assim, na pesquisa utilizamos como fonte de dados documentais o Plano Municipal de Educação (PME) de Vargem Grande (VARGEM GRANDE, 2017a), o Projeto de implantação do Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE (VARGEM GRANDE, 2018) e a Proposta Política de Formação Continuada para Professores de Vargem Grande (VARGEM GRANDE, 2017b).

O campo empírico compreendeu 2 (duas) escolas da rede pública municipal de Vargem Grande, ambas localizadas na sede do município. Para a seleção das escolas levou-se em consideração aquelas que oferecem a I etapa, ou seja, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de onde foram escolhidos 10 (dez) professores os quais se constituíram os sujeitos da pesquisa. Além dos 10 (dez) professores, também se constituíram sujeitos da pesquisa os gestores e orientadores das referidas escolas, sendo dois de cada escola, totalizando assim 14 (catorze) sujeitos.

Todos os 14 (catorze) sujeitos, incluindo os gestores e orientadores pedagógicos, são professores efetivos da rede municipal de educação de Vargem Grande, com faixa etária entre 30 (trinta) e 50 (cinquenta) anos, com no mínimo 10 (dez) anos de docência. Todos graduados, sendo 12 (doze) pedagogos, uma letróloga e uma graduada em Magistério Superior.

Ao escolhermos os professores levamos em conta serem efetivos da rede de ensino, além da participação nas formações realizadas por essa rede, tendo em vista que a pesquisa buscou analisar os reflexos dessas formações na prática docente. Para tanto, foi elaborada uma lista com os nomes de alguns professores que lecionavam apenas na sede do município, por entendermos que seria mais viável para a realização dos encontros para a coleta dos dados. Sobre a elaboração dessa lista, Freitas e Oliveira (1998, p. 11) alertam que: “esta lista deve levar



em consideração os objetivos da pesquisa, a consideração das possíveis contribuições destas pessoas ao objetivo da pesquisa e as características das pessoas”.

Os convites foram feitos pessoalmente, na oportunidade foi explicada a finalidade do grupo, os objetivos da pesquisa, a forma como os trabalhos se desenvolveriam, bem como, respondidas algumas perguntas feitas pelos professores convidados, esclarecendo algumas dúvidas. Ficando acertado que, posteriormente, seriam feitos os contatos para definição do cronograma de encontros. Vale ressaltar que, dentre os professores relacionados, apenas uma professora não aceitou ao convite, justificando seus motivos, a qual foi imediatamente substituída, dando-se prosseguimento aos trabalhos.

Com relação aos gestores e orientadores pedagógicos que se constituíram sujeitos da pesquisa, foram aqueles que desempenham suas funções nas escolas. Não nos importando ouvir gestores e orientadores que trabalham com professores que não tenham participado efetivamente das formações, uma vez que estes não poderiam discutir sobre as possíveis contribuições destas para suas práticas em sala de aula. Já os professores foram aqueles que fizeram parte do processo formativo oferecido pela Coordenação de Formação do município e estão tendo a oportunidade de vivenciar na prática o que foi discutido durante esse processo.

Com as equipes gestoras, ou seja, com os gestores e orientadores pedagógicos a coleta dos dados necessários para a realização da pesquisa foi realizada por meio da utilização de entrevistas (apêndice C), as quais para Cervo e Bervian (2002), se constitui numa das principais técnicas de coletas de dados e pode ser definida como conversa face a face entre pesquisador e entrevistado, a fim de se obter informações sobre determinado assunto.

Utilizar a entrevista para coletar informações é, sobretudo, buscar compreender a subjetividade do indivíduo entrevistado, através de seus depoimentos, uma vez que revela a forma como aquele indivíduo observa, vivencia e analisa o tempo histórico e o meio social do qual faz parte, entendendo que trata-se de um, entre muitos pontos de vista possíveis acerca da mesma realidade. Nesse sentido, pode-se a partir daí extrair-se daquilo que é subjetivo e pessoal do sujeito e ampliarmos para uma dimensão coletiva, permitindo a compreensão da lógica das relações que se estabelecem no interior dos grupos sociais (DUARTE, 2004).

Sobre as entrevistas enquanto instrumentos de coleta de dados concordamos com Minayo (2010, p. 63-64) ao afirmar que trata-se de:

[...] um instrumento privilegiado de coleta de informações para as pessoas é a possibilidade que tem a “fala” de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor.

E ainda seguindo a mesma direção concordamos mais uma vez com Poupart (2010), quando o autor apresenta a entrevista como um instrumento privilegiado de informação, ao captar a realidade social e apreender os sentidos que os atores dão a suas condutas, sendo o entrevistado um informante-chave e representativo de seu grupo ou de uma fração dele.

A pesquisa qualitativa favorece diversas possibilidades metodológicas, as quais permitem a utilização de novas formas de coleta e de análise de dados. Dentre essas possibilidades, apresentamos o grupo focal, como uma técnica de coleta de dados que, a partir da interação grupal, proporciona aos participantes uma ampla possibilidade de problematização sobre um tema ou foco específico, que adotamos para a coleta junto aos professores (apêndices A e B). O Grupo Focal se insere na pesquisa qualitativa, a partir do processo de comunicação realizado por meio do diálogo, em que se incentiva a exposição dos envolvidos, de modo espontâneo, em torno de um foco. Dessa forma, pode constituir-se numa importante estratégia de discussão e mobilização dos professores ante às diversas demandas requeridas pela prática pedagógica.

Nesse sentido, o uso do grupo focal como técnica de coleta de dados justifica-se por tratar-se de uma exposição oral específica dos envolvidos, promove interações entre os sujeitos que compõe o grupo acerca de um tema, promovendo discussões entre os participantes e uma aproximação entre pesquisador e pesquisados, inserindo o pesquisador no espaço de discussão como mediador do processo. A interação grupal se constitui no aspecto fundamental do Grupo Focal, uma vez que:

[...] o centro dos grupos focais é utilizar explicitamente a interação grupal para produzir dados e insights, que de outra forma não seriam obtidos. Portanto, pode-se conceituar grupo focal como uma técnica de pesquisa qualitativa, realizada através de um grupo de interação focalizada, que permite ampla e profunda discussão entre os componentes sobre o tema em foco (GUARESCHI, 1996, *apud* ROMERO, 2000, p. 60).

Com a utilização da técnica do Grupo Focal nesta pesquisa, percebermos mais claramente aquilo que nem sempre se consegue apenas com a escrita, mas captar para além do escrito, o que diz as expressões, pois como afirma Gatti (2005, p.68), “entender melhor as proximidades existentes entre o que as pessoas dizem e o que elas fazem de fato [...]”. Entendemos que são estes detalhes que auxiliam o pesquisador na compreensão mais aprofundada do objeto investigado, visto que o objetivo maior dessa técnica de pesquisa, é “extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento”. (GOMES, 2005, p. 279).

Esta técnica começou a ser utilizada por volta de 1926, pelo sociólogo Bogardus<sup>3</sup>, numa pesquisa com alunos em uma escola. No ano de 1945 é retomada pelo sociólogo Robert K. Merton<sup>4</sup> e mais tarde, em 1956, por Fiske e Kendall. Em meados de 1960 e 1970 essa metodologia passa a ser utilizada em pesquisas de Marketing. Nos anos 80 passa a ser utilizada em pesquisas envolvendo outras áreas, como pesquisas sociais e educacionais (LEITÃO, 2003, *apud* GATTI, 2005).

O grupo focal é, portanto, “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE, 1996, *apud* GATTI, 2005, p. 449). Entretanto, para o desenvolvimento de pesquisa com grupo focal, faz-se necessário estabelecer alguns critérios, tendo em vista o problema em estudo, como por exemplo, se os participantes possuem vivências com o tema em discussão. Nesse sentido, o Grupo Focal possibilita a aquisição de material rico em informações acerca de determinado assunto, para análise posterior à sua coleta. Organiza-se por meio do processo de interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, promovendo a comunicação e o diálogo entre estes. Os instrumentos são de expressão individual, oral e interativos.

No grupo focal é muito importante o respeito ao princípio da não diretividade, pois o pesquisador, que pode também ser chamado de moderador ou facilitador, deve conduzir a comunicação ou discussão sem interferências indevidas, como a emissão de opiniões particulares ou conclusões, haja vista que sua condução deve fazer fluir a discussão entre os participantes. O pesquisador deve interessar-se especialmente pelo que as pessoas pensam e expressam, bem como, por que pensam dessa ou daquela forma, por isso o moderador precisa ter em mente que ele não está fazendo uma entrevista com o grupo, e sim criando condições para que os participantes atuem, efetivamente, nas discussões (LEITÃO, 2003 *apud* GATTI, 2005).

Essa técnica de pesquisa tem como objetivo principal entender, a partir das trocas nas discussões no grupo, conceitos, sentimentos como também atitudes, reações etc.; de um modo

---

<sup>3</sup> O trabalho de Bogardus, realizado em 1926, pode ser considerado o pioneiro para o desenvolvimento da técnica. Ao pesquisar alunos de uma escola, incentivando-os a expressarem suas ideias, Bogardus percebeu a riqueza das discussões originadas pelos grupos, comparando-as com as entrevistas individuais. (LEITÃO, 2003, *apud* GATTI, 2005, p. 7-8).

<sup>4</sup> Até a década de 40, a técnica de entrevistas em grupo foi pouco utilizada. Entretanto, nessa época, o sociólogo americano Paul Lazarsfeld utilizou essa metodologia para analisar como ficava o moral das pessoas durante a transmissão dos programas de rádio, na época da Segunda Guerra Mundial. Essa forma de estudo terminou atraindo a atenção de outro sociólogo, Robert K. Merton. Merton estudou extensivamente a técnica e, em 1956, juntamente com Fiske e Kendall, também sociólogo, publicou o livro intitulado: *The focused interview: a manual of problems and procedures*. Desta forma, Merton é considerado um dos precursores da elaboração da metodologia para a utilização do grupo focal. (LEITÃO, 2003, *apud* GATTI, 2005, p. 7-8).

específico que não seria possível captar através de outras técnicas como: a entrevista, questionário ou a observação. O trabalho com o grupo focal permite a compreensão de contraposições, contradições, diferenças e divergências (MORGAN; KRUEGER, 1993 *apud* GATTI, 2005).

A coleta de dados a partir do grupo focal desenvolve-se numa perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes buscam abordá-los numa dinâmica de equipe, com vistas a sensibilizar os participantes com o fim de transformar a realidade em estudo de forma crítica e lúcida. Assim, percebemos o grupo focal como uma forma de intensificação do processo de acesso às informações sobre um determinado fenômeno, tanto pela possibilidade de gerar novas concepções quanto pela reflexão e problematização de uma ideia de forma mais aprofundada.

Quanto aos procedimentos adotados para a análise dos dados, faz-se necessário que se estabeleça uma conexão bem próxima com os objetivos da mesma, devendo ser essa a primeira atitude para o início da análise, tendo como auxílio as teorizações sobre o tema pesquisado. Portanto, os objetivos precisam estar bem definidos e com muita clareza (GATTI, 2005).

## **1.2 Estrutura do trabalho**

Esta dissertação está estruturada em cinco seções. A primeira seção corresponde à introdução na qual apresentamos os contornos gerais da pesquisa, relacionados ao problema que a gerou, aos objetivos que se pretendeu alcançar, à perspectiva teórico-metodológica, bem como os procedimentos metodológicos adotados, e uma síntese do que consta nas seções seguintes.

A segunda seção trata da Formação Continuada de professores no Brasil considerando seu percurso histórico e sócio - epistemológico, ampliando a discussão para uma abordagem acerca das Políticas Públicas para a formação continuada dos professores a partir dos anos 90. A terceira seção apresenta uma discussão em torno da formação continuada docente e a práxis como elemento formativo do professor, incluindo as concepções de práxis a partir do entendimento de alguns autores, em seguida a discussão converge para a práxis como possibilidade formativa do professor na busca de se compreender a teoria e prática como dimensões indissociáveis. Ainda na terceira seção abordamos sobre a práxis pedagógica, convidando-o a uma compreensão acerca da própria prática, possibilitando realizar a leitura de sua realidade e de sua ação sobre ela.

A quarta seção contextualizar a formação continuada de professores no espaço pesquisado, refletindo criticamente acerca das repercussões do modelo de formação continuada de professores na prática docente dos professores da I etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano) em Vargem Grande/MA. Para tanto, situamos o município de Vargem Grande em seus aspectos históricos, sociais, econômicos e educacionais. Com vistas ao aprofundamento da discussão apresentamos a formação de professores na Rede Pública Municipal de Ensino de Vargem Grande, evidenciando acerca da Rede de Formadores local – “Mais Aprendizagem”. Para finalizar a seção apresentamos e discutimos as percepções dos sujeitos da pesquisa acerca dos reflexos da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam na I etapa do Ensino Fundamental da rede de ensino pesquisada, capturando possíveis contribuições.

A quinta seção corresponde às considerações finais da pesquisa, na qual sistematizamos algumas conclusões, as quais são consideradas finais para esse momento, compreendendo-se que o conhecimento é provisório e encontra-se sempre em processo de construção. Tais considerações revelam apenas o que apreendemos da realidade pesquisada, a partir dos objetivos propostos pela pesquisa e são tecidas no intuito de provocar outras indagações, as quais possam levar a novas discussões, construções e descobertas sobre a temática.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Esta seção versa sobre a formação continuada de professores no Brasil, sem perder de vista as articulações e as recomendações dos organismos internacionais para a educação brasileira. A seção é composta por discussões que se entrelaçam pelas vias teóricas e políticas e caminham na mesma direção. As discussões apresentam uma abordagem acerca do percurso histórico e sócio - epistemológico da Formação Continuada Docente no Brasil, com base nos estudos de Tanuri (2000); Romanowski, Cartaxo, Martins (2016); Shön (1992); Gómez (1992); Tardif (2000); Luís Carlos de Freitas (1995 e 2012); Helena Costa Lopes de Freitas (2002); Newton Duarte (2003; 2001); Lígia Marcia Martins (2010); Saviani (1983; 2011a, 2011b). Tais discussões convergem para as políticas públicas para a formação continuada dos professores no contexto brasileiro, a partir do seguinte referencial teórico: Andaló (1995); Tardif (2000); Nóvoa (2009); Libâneo (2009); Leonor Tanuri (2000) e Gatti (2009), além dos documentos educacionais oficiais como o Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

No intuito de buscar um maior aprofundamento acerca da formação continuada de professores no Brasil, realizamos uma pesquisa do tipo “Estado da Arte” com vistas a conhecer outros trabalhos realizados na área. Segundo Ferreira (2002) a pesquisa, do tipo estado da arte possui caráter bibliográfico, que visa mapear e discutir produções acadêmicas em determinada área de conhecimento, na busca de resposta sobre aspectos e dimensões que vêm se destacando em certo período e espaço.

A importância de se realizar um trabalho do tipo estado da arte vem possibilitar a efetivação de um levantamento acerca da pesquisa numa área específica. Na área de formação de professores os estudos realizados apontam a ampliação na última década do interesse pelo tema. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Segundo as autoras:

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.

Conforme exposto podemos confirmar que a formação de professores tem sido alvo de pesquisas, estudos e discussão nas últimas décadas. Acreditamos que esse interesse se deu e se dá no sentido de buscar-se aprimorar a formação continuada de professores como um dos elementos de fundamental importância para a qualidade do processo educacional.

Para André (2010) os estudos sobre a formação docente encontravam-se, inicialmente, inseridos no campo de estudo da Didática, porém, o interesse pelo desenvolvimento das pesquisas nessa área foi crescendo de forma contínua, resultando num volume significativo de pesquisas sobre a temática, o que ocasionou a constituição da formação continuada de professores como um campo de estudo, o que para Garcia (1999, p. 24, *apud* André, 2010, p. 175-176) foi se “apresentando progressivamente como uma potente matriz disciplinar”.

A constituição da formação docente em um campo de estudo aconteceu em virtude de apresentar alguns referentes, quais sejam: a) a existência de objeto próprio; b) o uso de uma metodologia específica; c) uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio; d) a integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa; e) o reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores. Para esses autores tais indicadores são fundamentais para que uma temática se desenvolva a ponto de constituir-se um campo de pesquisa. (GARCIA, 1999, p. 24-26 *apud* ANDRÉ, 2010).

Já com relação a formação continuada, de acordo com Gatti e Barreto (2009), considerando-se o período entre 2000 e 2008, baseado nos registros da Biblioteca Digital Nacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, bem como na Base de Dados Acervus do Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e no Sistema Dédalos da Faculdade de Educação da USP, o interesse pelas pesquisas sobre a formação continuada de professores continua crescendo. Segundo as autoras:

Foram identificadas 30 produções acadêmicas entre teses e dissertações, especificamente referentes em seus títulos a programas de formação continuada desenvolvidos por redes municipais e estaduais de ensino. Mesmo sem a possibilidade de cotejar com o número de produções sobre formação de professores em seus mais variados aspectos, trata-se de um número expressivo, mormente se considerado o fato que, embora não conste dos títulos, a formação continuada é um tópico de formação docente que comparece na maioria das produções sobre o assunto. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 209)

Assim, podemos notar que nos últimos anos a formação docente tem se constituído num dos mais significativos indicativos da qualidade da educação no país, o que se tornou ainda mais evidente com a implantação da LDB (Lei nº 9.394/1996). A partir da aprovação da referida lei, esse tema adquiriu maior importância, uma vez que a partir daí as responsabilidades acerca do assunto passam a ser distribuídas entre governo federal, estados e municípios, pois à medida em que se passam os anos vai se tornando cada vez mais evidente a necessidade de investimentos e esforços no sentido de viabilizar-se a formação continuada de professores em todas as esferas governamentais, bem como, em todos os níveis e/ou modalidades. Porém, nessa última década notamos uma maior preocupação no que diz respeito aos poderes e aos gestores

públicos em todos os níveis como responsáveis pela qualidade da educação no país (GATTI, 2008).

Na construção da pesquisa tipo Estado da Arte, tomamos por base o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sobre a temática formação docente, considerando o período entre 2013 e 2017, adotamos, inicialmente como descritores a formação continuada e a prática docente. O levantamento realizado nos permitiu inferir sobre a necessidade de se agregar aos descritores inicialmente adotados, outros como: formação em serviço e anos iniciais. Outro aspecto que merece destaque, diz respeito às análises a partir dos resumos dos trabalhos publicados, uma vez que esses, em geral, apresentam-se incompletos ou muito abreviados, não trazendo todos os elementos constitutivos da pesquisa, como por exemplo: o tipo de pesquisa adotado pelo pesquisador, bem como, os instrumentos empregados na coleta dos dados, dentre outras informações não menos importantes, conforme André (2010) Romanowski e Ens (2006), afirmam em seus estudos.

Vale destacar, que além das anteriormente mencionadas, tantas outras produções foram encontradas envolvendo outros aspectos relacionados à formação continuada de professores, o que revela sua importância como um processo a ser desenvolvido por toda a trajetória docente, num movimento de construção, desconstrução e reconstrução, com o propósito de melhoria da prática docente e por consequência da educação como um todo, pois, como afirma Garcia: o “[...] desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. ” (GARCIA, 1999 *apud* ANDRÉ, 2010, p. 9).

De modo que, compreendemos que a realização da pesquisa tipo Estado da Arte foi fundamental, pois possibilitou não somente uma amostragem geral acerca da formação continuada de professores, mas oportunizou situá-la no contexto brasileiro num determinado período de tempo. No caso deste estudo especificamente, verificou-se que as pesquisas a respeito da temática formação de professores vêm crescendo gradativamente e se diversificando quanto às categorias adotadas. Nessa perspectiva, consideramos necessário dedicar uma unidade para que se possa situar melhor a temática ao longo da história da educação no contexto nacional, conforme segue adiante.



## 2.1 Percurso histórico e sócio - epistemológico da Formação Continuada de Professores no Brasil

Buscando compreender os processos que envolvem a formação continuada de professores no cenário brasileiro, convém que se perceba que historicamente essa modalidade de formação foi e ainda é fundamental para a atuação profissional do professor, tendo em vista que durante muitos anos, a formação do professor no Brasil se deu a nível experiencial, uma vez que o professor não tinha uma formação básica que antecederesse o ingresso no magistério. O contexto histórico determina o modo como se materializa a formação de professores, pois depende de uma determinada concepção de currículo, de ensino, de educação e de escola e qual é o seu papel na escola.

O ingresso do professor no magistério na educação básica, normalmente acontecia por meio da observação da prática do professor considerado modelo, por meio da qual o professor ingressante deveria aprender como ser professor e posteriormente passaria a desenvolver a prática docente. Nesses moldes, a formação se dava apenas no nível da prática, sem nenhuma fundamentação teórica. (TANURI, 2000).

Corroborando com Tanuri (2000) sobre os processos que envolvem a formação de professores no Brasil, Romanowski, Carttaxo e Martins (2016, p.210) mencionam que:

[...] historicamente essa modalidade de formação foi primordial para a atuação do profissional do professor, pois a formação do professor aprendida na prática por meio da experiência se instituiu como processo predominante na realidade escolar brasileira em que os professores não tinham uma formação básica anterior para ingressar na escola”.

Essa forma de ingresso do professor no campo de trabalho tem como concepção epistemológica a prática empírica, que por sua vez é tomada como modelo a ser seguido, a ser reproduzido sem questionamentos sobre se essa prática seria de fato uma referência a ser seguida, se seria uma prática significativa para o professor em processo de formação. Ainda que desde 1835 já existisse a escola normal para formação de professores no Brasil, o modelo descrito com base na prática prevaleceu. (TORRA, 2014 *apud* ROMANOWSKI, CARTAXO, MARTINS, 2016)

No início do século XIX, logo em suas primeiras décadas as escolas normais se desenvolveram e se propagaram tanto nos espaços urbanos como no interior do país, com base na concepção da Escola Nova, valorizando o método intuitivo, que tomava como pressuposto a observação e a experimentação, alicerçados principalmente na proposta de John Dewey, trazidas para o Brasil por Anízio Teixeira que havia sido aluno de John Dewey. (ROMANOWSKI, CARTAXO, MARTINS, 2016)

No Brasil, as experiências mais antigas de que se tem notícia remetem-se ao início da década de 60, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, com a colaboração da direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, realizou um estudo acerca do tema, trazendo alguns questionamentos para os professores, cujo intuito era verificar o que estes pensavam sobre os cursos ofertados (ANDALÓ, 1995).

Em 1964 instala-se o governo militar no Brasil, passando-se a propor uma educação que visava preparar mão-de-obra para ocupação dos inúmeros postos de trabalho, a fim de atender à demanda do mercado, com vistas à formação de um exército de reserva com um mínimo de formação profissional. A proposta de ensino preocupava-se apenas em preparar para o mercado de trabalho, com vistas ao desenvolvimento econômico do país, esvaziou-se de conteúdos de formação crítica. Aos alunos caberia realizar atividades voltadas para a sua atuação no mercado de trabalho, formando assim uma grande massa manipulada pelo poder político para fins meramente econômicos. Entretanto, o próprio regime não oferecia condições para a manutenção dessa proposta profissionalizante, ocasionando no não suprimento da mão-de-obra esperada pelos industriais. Assim, notamos que a proposta educacional se preocupava muito mais em alimentar o ideário político-militar do que propriamente a de suprir as demandas do mercado.

Durante a década de 70 a formação de professores passa a se desenvolver fundamentada na abordagem tecnicista em que o ensino é organizado com base na divisão do trabalho, ou seja, haviam aqueles que deveriam planejar enquanto outros se responsabilizavam em executar. Nessa perspectiva, passa a se desenvolver um processo de formação de professores com base nos conceitos de aperfeiçoamento, capacitação, onde a formação continuada de professores passa a ser percebida como compensatória, ou seja, a formação inicial do professor é tida como insuficiente, necessitando, portanto, ser complementada ou completada. (ROMANOWSKI, CARTAXO, MARTINS, 2016).

Ainda na década de 70, com a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), a educação passa a definir melhor seus objetivos, porém não consegue alcançá-los. O não alcance dos objetivos pode ser justificado pela situação estabelecida naquele período do governo militar, mais preocupado em manter uma sociedade sob controle via na educação um poderoso mecanismo de difusão ideológica. A situação agrava-se com a crise econômica que se estabeleceu no final dessa década, refletindo no fracasso das propostas contempladas na Lei 5.692/71, uma vez que o sistema educacional não possuía autonomia suficiente para desenvolver tais propostas, a grande preocupação daquele período foi expandir a quantidade de prédios escolares, sem nenhuma

preocupação com a qualidade do processo educativo. Os interesses do Estado estavam voltados para a economia e segurança, tendo em vista serem os setores prioritários para a garantia da legitimação do governo, ficando os demais setores para segundo plano, dentre eles a educação.

No que diz respeito à formação continuada nessa década, estava baseada em conceitos como treinamento ou desenvolvimento de recursos humanos, com uma visão tecnicista de educação, mais preocupada com a prática, ou seja, com o “como fazer”, visando a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, em detrimento da compreensão do seu significado político social.

No final da década de 70 e início da década de 1980, teve início a luta dos educadores no contexto do movimento de democratização da sociedade, que veio contribuir de forma significativa para uma nova forma de olhar e perceber a educação, a escola e o trabalho docente, a partir do momento em que coloca em evidência as relações existentes entre a educação e a sociedade. A educação brasileira passa a viver um novo e significativo momento, marcado pela participação dos professores nas questões da educação que antes estavam restritas à dimensão técnica da educação.

A década de 1980 foi marcada por transformações significativas em diversos setores que possibilitaram ao país alcançar avanços sociais, econômicos, políticos e educacionais, com reordenação no quadro político, após o país ter enfrentado um longo período de governo militar, possibilitando o surgimento de novas organizações da sociedade civil. A transição de um modelo político ditatorial para um modelo de redemocratização foi o principal marco dessa década.

De acordo com Souza Neto (*et al*, 2007, p. 2), nesse momento os educadores buscam se organizar exigindo a garantia de seus direitos: “[...] reivindicava-se a definição de um corpo fundamental de conhecimentos; a formação pedagógica sólida e não fragmentada; a revisão do modelo curricular adotado; [...] a constituição de uma identidade profissional do docente”.

Nessa década temos também a elaboração da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, que estabelecia a garantia dos direitos sociais, políticos, saúde, educação e esporte para todos, com destaque para a educação básica contemplando a educação infantil, fundamental, médio e gestão democrática, na defesa de uma escola pública para todos. A Constituição de 1988 também estabeleceu a gratuidade nos estabelecimentos públicos federais, secundários e superiores que até então não vigoravam. Sobre o que Cury (2010, p. 368) afirma que: “conservou-se a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino fundamental, a vinculação de impostos ficou mantida; determinou-se a elaboração de um Plano Nacional de

Educação (PNE) e apontou-se o regime de colaboração como essencial para o sistema federativo na educação”.

A formação de professores ganha maior ênfase nessa década, quando se tornou uma das questões centrais do campo educacional brasileiro. Nesse período foram suscitadas discussões em torno da formação inicial, inquestionavelmente necessária, porém insuficiente para garantir o desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse contexto, a formação continuada dos professores surge como um direito dos professores e uma necessidade do ensino. Nesse contexto, surge a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e logo em seguida a ANFOPE, ambas posicionadas na defesa de políticas de formação e valorização do profissional da educação, desempenhando um papel relevante no redirecionamento das discussões que aconteciam na esfera oficial que compreendia a formação de professores a partir de uma visão tecnicista, conforme concebia o pensamento oficial daquela época (FREITAS, 2002).

Os debates educacionais se intensificam, os movimentos sociais surgem conquistando espaços para a crítica social, ao mesmo tempo em que o pensamento pedagógico de tendência crítica começa a também ganhar espaço e se expressar por meio do crescimento da produção teórica acadêmica, manifestadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Nesse momento surgem o ideário contra-hegemônico contemporâneo, no bojo da redemocratização política do país posicionando-se contrário ao ideário hegemônico vigente até aquele período (GATTI, 2009).

As lutas dos educadores nos anos 80 culminaram no rompimento com o pensamento tecnicista que predominava na educação aquele momento, avançando para uma concepção de formação do educador na perspectiva sócio-histórico, tendo em vista a necessidade de um profissional consciente, crítico, com ampla compreensão da sua realidade e de nela interferir, capaz de contextualizar os acontecimentos e transformar suas condições, bem como as condições da escola, da educação e da sociedade como um todo. A partir dessa concepção emancipadora de educação e formação de professores, buscar superar a divisão entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola precisa avançar rumo à democratização das relações de poder com vistas à construção de novos projetos que envolvam a coletividade (FREITAS, 2002).

Saviani (2011b) se refere aos anos 80 como sendo um período do ponto de vista da organização do campo educacional, uma das épocas mais importantes da nossa história, tendo em vista terem sido organizadas a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e ainda a criação de associações sindicais, que buscaram envolver professores dos diferentes níveis de ensino. Ainda considerando os estudos de Saviani (2011b), o autor aponta um conjunto de fatores que marcou a década de 80 como um momento privilegiado para a educação, dentre os quais destaca as “pedagogias contra-hegemônicas”, segundo ele:

[...] O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (SAVIANI, 2011b, p. 413).

Nesse contexto de mobilização no âmbito da educação, as propostas pedagógicas que mais se destacaram foram aquelas que revelaram preocupação com o saber do povo e na autonomia de suas organizações, as quais, em certa medida desejavam uma educação autônoma, mas encontravam-se à “margem da estrutura escolar”, no entendimento de Saviani (2011b). Essa primeira proposta teve como principal representante Paulo Freire com a “Concepção Libertadora”. Segundo Saviani (2011b, p. 36) a pedagogia libertadora “põe, no centro do trabalho educativo, temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação seja, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos”.

Vera Candau (2011) situa a formação desse período como passando por um momento de revisão profunda e acrescenta que chega a ser um momento de crise. A autora afirma que muitos são os motivos geradores dessa situação, dentre os quais aponta questões referente ao papel exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador, além de questões relacionadas à redefinição do Curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral. O entendimento é de que esses fatores não podem ser analisados isoladamente, tendo em vista que se condicionam e se interpenetram. Nessa perspectiva, a formação de professores deverá ter como finalidade principal a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela na sociedade, implicando num compromisso pela melhoria da qualidade do ensino.

Diante do exposto, percebemos que a formação de professores no cenário brasileiro possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica influenciada por diferentes concepções, que vêm constituindo a partir das diversas concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira em cada momento histórico. Entretanto, especialmente nos anos 90 a formação de professores ganha maior atenção, passando a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. É no

contexto desses embates teóricos que inicia a década de 1990, conhecida como “Década da Educação”, trazendo consigo as propostas neoliberais como resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo a partir dos anos 70. Nesse momento, a educação e a formação de professores adquirem uma importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, 2012).

O início da década de 1990 foi proposto o desenvolvimento de um programa de pesquisa sobre a organização do trabalho pedagógico que teve como ponto de partida as teorias predominantes no campo progressista, as quais visavam a reconstrução da “didática”. Nesse período o campo educacional sofreu o que se chamou e se chama até hoje de esvaziamento teórico e político com as propostas pós-modernas que, da mesma forma, esvaziariam as meta-narrativas, bem como, o descaso com a organização do trabalho pedagógico, sob o argumento de que esta reflexão estaria melhor localizada se desenvolvida no contexto das pesquisas destinadas ao ensino dos conteúdos específicos do currículo da escola, o que resultou numa proposta ainda mais tecnicista, como já havia alertado Saviani (FREITAS, 2012).

Assim, as discussões no campo das bases políticas dos anos 1990 tem início com a forte influência de teorias neoliberais, que tratam a educação como um setor estratégico que deve ser proposta no sentido de formar de mão de obra qualificada para o suprimento do mercado de trabalho. Nesse momento histórico, muitas reformas são pensadas e implementadas no intuito de promoverem alterações profundas em todos os níveis de ensino, na gestão das escolas, na formação de professores e, sobretudo, mudanças no modo de tratar a educação. (EVANGELISTA, 2001).

Com a Reforma Educacional dos anos 90, houve a tentativa de superação da pedagogia de caráter conteudista, iniciando-se nas pesquisas sobre formação de professores o emprego é algo novo, que ajudasse na superação das dificuldades enfrentadas nas décadas anteriores. Nessa perspectiva, a concepção crítico-reflexiva foi percebida como sendo a direção mais coerente a ser tomada a fim de que se implantasse uma proposta de renovação da formação continuada de professores.

Segundo aponta Evangelista (2001, p. 124), as reformas implementadas na década de 90 tem como eixo articulador, “a conformação à lógica do mercado”. Assim, como um dos aspectos centrais dessa proposta encontra-se a formação de professores, que nesse contexto passa a ser compreendida como eixo estratégico, que desempenha um papel fundamental no programa político do Estado brasileiro, definindo sua inserção no mundo globalizado. Para tanto, faz-se necessário profissionalizá-lo, repensando suas práticas educativas, sem perder de

vista as relações entre o mundo do trabalho e os objetivos educativos. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Em consonância com essa proposta, ainda na década de 1990 o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Fundamental, estabelece os “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 1999), cujo objetivo era implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores. O referido documento faz constar que:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (BRASIL, 1999, p. 70).

Assim, passa-se a adotar uma nova abordagem epistemológica na formação docente, na qual encontra-se em posição de destaque a “Pedagogia das Competências”, Coll (2006), Perrenoud (1999) e a do “Professor Reflexivo”, representada por Shön (1992), Gomez (1992), e Zeichner (1993; 1995) a “epistemologia da prática”, ou “racionalidade prática”, consubstanciada na “teoria dos saberes docentes” de Tardif (2002). Nesse novo contexto o professor é compreendido como um intelectual capaz de produzir conhecimentos e teorias a partir da reflexão sobre a sua prática, tornando-se uma concepção hegemônica de formação.

De acordo com Schon (1992), esse tipo de formação aponta para um professor, centrado numa ação pedagógica que se desenvolva a partir da perspectiva prático-reflexiva, por meio da qual o professor passa a reconhecer no aluno uma capacidade que o autor chama de “conhecimento tácito”, o qual se refere ao conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano. Esse tipo de ensino é compreendido pelo autor como uma reflexão-na-ação.

Segundo Schon (1992) para o desenvolvimento de uma prática reflexiva faz-se necessário que se observe três dimensões: a primeira diz respeito a compreensão das matérias pelo aluno; a segunda trata da interação interpessoal entre professor e aluno; e a terceira atenta para a dimensão burocrática da prática. Nesse sentido, Donald Schön apresenta uma proposta com foco na formação profissional que interaja com a teoria e a prática, por meio de um ensino reflexivo, baseado no processo de reflexão-na-ação, em que o aprender seja privilegiado por meio do fazer e cuja capacidade de refletir seja estimulada pela interação professor-aluno, nas diferentes situações práticas que envolve o processo ensino e aprendizagem.

Ao fazer referência à escola, Schon (1992), a classifica como sendo um “sistema burocrático e regulador” e faz uma crítica à forma como a instituição escolar se organiza, conforme segue:

A burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar. Isso pode ser verificado se considerarmos, por exemplo, o plano de uma aula, ou seja, uma quantidade de informação que deve ser cumprida no tempo de duração de uma aula. Mais tarde os alunos serão testados para determinar se a quantidade de informação foi transmitida de forma adequada [...] O sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar. (SCHON, 1992, p. 86)

Para Schon (1992) a estratégia de ensino baseada no saber escolar é semelhante a estratégia e concepção de conhecimento adotadas pelas reformas educacionais, nas quais o conhecimento derivado do centro é imposto à periferia, não admitindo sua reelaboração, ou seja, quando o governo propõe reformar a educação, tenta educar as escolas e estas, por sua vez, tentam educar as crianças, seguindo os mesmos moldes.

Para Gómez (1992) a prática neste modelo de formação de professores reflexivos, adquire o papel central de todo o currículo, pois se torna, ao mesmo tempo, o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor. É neste cenário que a própria docência se torna objeto de investigação e a perturbadora dicotomia entre teoria e prática, que frequentemente perpassa os discursos educacionais, poderá ser superada, pois pensar a formação dos educadores a partir do paradigma do professor reflexivo implica assumir o desafio de refletir na e sobre a ação. Enfrentar tal desafio certamente não será tarefa fácil, pois requer novas posturas para enfrentar os próprios processos formativos e novas compreensões da própria identidade do educador.

Como se pode perceber, os estudos realizados por Donald Schön (1992) e por Gómez (1992), sobre os processos de formação do “profissional reflexivo” tornaram-se referência para muitas pesquisas e propostas no campo da formação de professores. Nota-se que o ponto central da proposta dessa concepção para a formação profissional, centra-se na diferença entre o “conhecimento tácito” ou “reflexão na ação”, e o conhecimento escolar (DUARTE, 2003).

Em contrapartida, estudiosos do assunto apresentam uma outra visão acerca da formação de professores a partir de uma concepção contra-hegemônica, pautada na epistemologia histórico crítica, faz-se necessário que se compreenda a formação de professores num sentido mais amplo, tomando como ponto de partida as análises que vêm sendo realizadas por educadores e pesquisadores como: Luís Carlos de Freitas (1995 e 2012); Helena Costa Lopes de Freitas (2002); Newton Duarte (2003); Lígia Marcia Martins (2010).

Diante da necessidade de se reconstruir práticas, como observam as propostas das teorias neoliberais, são implementadas ações diversas no sentido de solucionar os problemas



do preparo dos professores, o que caracterizou muito fortemente a reforma educacional dos anos 1990, principalmente após um acordo realizado durante a conferência realizada em Jomtien, sob a denominação de “Educação para Todos”<sup>5</sup>, organizado e financiado pela Organização Nacional das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>6</sup>, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)<sup>7</sup>, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), com a representação dos governos, das associações profissionais e intelectuais da educação do mundo todo, bem como a participação dos órgãos multilaterais como a UNESCO, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros (OLIVEIRA, 2007). Ao final da Conferência, muitas mudanças ocorreram na política educacional brasileira, tendo em vista o atendimento das perspectivas dos órgãos citados, os quais alegavam que a educação nos países da América Latina apresentava-se ineficiente, revelado pelo alto índice de evasão, repetência e analfabetismo, fatores que poderiam, segundo a concepção de tais órgãos, comprometer os avanços exigidos pela sociedade contemporânea globalizada e, portanto, desenvolvida (OLIVEIRA, 2007).

As diretrizes sucedidas dessa Conferência tinham como objetivo o desenvolvimento econômico, em conexão com os princípios mercadológicos, cujo foco era submeter a aprendizagem às suas demandas, por meio de um discurso de que esses países se tornariam mais competitivos e eficientes no contexto da mundialização, alcançando-se, dessa forma, a equidade social. A partir desse momento, os países da América Latina passam a investir em reformas educacionais, principalmente a educação básica, as quais deveriam ser implementadas rapidamente nos sistemas de ensino, sem, contudo, aumentar os investimentos (DUARTE, 2001).

No início do ano seguinte, ou seja, em 1991, sob o impacto das teorias neoliberais na educação, Luís Carlos de Freitas escreve um texto chamando a atenção para um neotecnicismo

---

<sup>5</sup> Esta Conferência foi realizada em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, da qual participaram 9 (nove) países com maior índice de analfabetismo a nível mundial, dentre os quais encontrava-se o Brasil. Nessa Conferência foram estabelecidas as bases para a elaboração dos planos decenais de educação dos países mais populosos do mundo. (OLIVEIRA, 2000).

<sup>6</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. (UNESCO, [20-?]a).

<sup>7</sup> O UNICEF foi criado no dia 11 de dezembro de 1946, por decisão unânime da Assembleia Geral da ONU, para fornecer assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China. Em 1953, tornou-se órgão permanente do sistema das Nações Unidas e teve seu mandato ampliado para chegar a crianças e adolescentes em todo o mundo. Em 1965, o UNICEF recebeu o Prêmio Nobel da Paz. (UNICEF, [2019]).

em desenvolvimento como consequência da onda neoliberal que tomava conta da América Latina e a educação brasileira naquele momento. Os autores contra-hegemônicos rejeitavam a proposta de uma interpretação das categorias do trabalho pedagógico que tomava tinha como base a teoria gerencial e de sistemas que concebia o processo pedagógico de forma linear, guiado por esquemas de retroalimentação destinados ao controle do processo (FREITAS, 2002).

De acordo com Martins (2010, p. 14):

[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos.

Vale ressaltar que as recomendações para a formação de professores nesse momento cumpriam fielmente o proposto pelo documento do Banco Mundial, organizado no ano de 1995, que teve como título “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”<sup>8</sup>. A autora coloca ainda que, a formação de professores era desenvolvida com foco no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático” (FREITAS, 2002).

Corroborando com os autores, Oliveira (2015) acrescenta afirmando que o Brasil, assim como outros países da América Latina, enfrentou durante a década de 1990 um processo de reestruturação do Estado que, justificado pelas necessidades de ajustes estruturais, em grande medida em razão da crise da dívida externa, alterou a relação entre Estado e sociedade civil. Essa reestruturação teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública.

No ano de 1993, com a realização da II Conferência Mundial de Educação<sup>9</sup> para Todos, em Nova Déli (Índia). Durante o evento, foi assinado um termo de compromisso pelos representantes dos países com maior população mundial, dentre os quais encontrava-se o Brasil,

---

<sup>8</sup> O documento é resultado de um trabalho que tem como cerne a análise da crise que perpassa a educação superior nos países em desenvolvimento, sobretudo, da África, da América Latina e da Ásia, e onde se avaliam as possibilidades de êxito das reformas educacionais. Nessa perspectiva, as orientações do Banco têm enfatizado reformas no âmbito do ensino superior nos seguintes aspectos: diferenciação institucional; diversificação das fontes de financiamento; redefinição do papel do Estado e as questões referentes à autonomia e à responsabilidade institucional e políticas voltadas para a qualidade e equidade. (BORGES, 2010, p. 369).

<sup>9</sup> A Conferência de Nova Delhi realizada em 1993, também foi decisiva no que tange aos princípios orientadores das políticas educacionais da década de 1990 para os países em desenvolvimento. Esta Conferência foi composta pelas 9 nações em desenvolvimento mais populosas do mundo: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. A partir desta conferência foi firmada a “Declaração de Nova Delhi” em que os países mencionados reafirmaram suas intenções de cumprir os compromissos assumidos em Jomtiem, oferecendo com ética, equidade e sem discriminação uma educação básica de qualidade. (OLIVEIRA, 2000).

além da China, México e Índia. Este termo comprometia os países que o assinaram a buscarem o desenvolvimento de ações que visassem a universalização do ensino e a garantia da aprendizagem.

No Brasil, a assinatura do termo de comprometimento resultou na elaboração do primeiro Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no qual constava algumas das muitas recomendações feitas nas duas conferências nas quais se fez representar. Dentre as ações coordenadas pelo MEC como resultado de tais recomendações, está a promulgação da LDB; o financiamento por aluno; a criação do FUNDEF<sup>10</sup>; a criação e implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o monitoramento dos resultados das aprendizagens nas escolas; a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a descentralização da escolha dos livros didáticos, passando a ser realizada pelos professores; o desenvolvimento de programas de aceleração de aprendizagem; e, por fim, a formação continuada de professores.

A implementação no Brasil desse ideário teve início no governo de Itamar Franco (1992 a 1994) com a elaboração do Plano Decenal de Educação, durante esse governo foram produzidos documentos importantes, a exemplo dos diagnósticos sobre a situação da administração pública brasileira, mas não ocorreram grandes iniciativas reformistas na gestão pública. Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) que o ideário ganhou força e concretude. No âmbito da gestão pública, mudanças significativas aconteceram durante esse governo, dentre as quais destacam-se: a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE); reorganização administrativa do governo federal; continuação e aperfeiçoamento *civil service reform*<sup>11</sup>; realização de concursos públicos; capacitação promovida pela Escola Nacional de Administração Pública, nesse momento revitalizada (ABRUCIO, 2007 *apud* CABRAL NETO, 2009).

Outras mudanças significativas ocorreram na área legal, principalmente no campo da reforma constitucional, com destaque para:

---

<sup>10</sup> O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), aprovado, em setembro de 1996, por intermédio da EC nº 14, trouxe promessas, gerando fortes expectativas por parte da comunidade educacional, sobretudo quanto à elevação do padrão de atendimento no ensino fundamental e à valorização dos docentes desse nível de ensino, com a definição de novos mecanismos de distribuição dos recursos já existentes vai instituir, legalmente e de fato, um novo padrão de gestão da educação básica. (VERHINE; MAGALHÃES, 2003).

<sup>11</sup> A continuação e aperfeiçoamento da *civil service reform*, a grande Reforma do Estado que aconteceu nos anos 90, implantando o gerencialismo em substituição ao Estado burocrático. Tratou-se de uma grande reorganização administrativa do Governo Federal, com destaque para a melhoria substancial das informações da administração pública – antes desorganizadas ou inexistentes – e o fortalecimento das carreiras de Estado. (ABRUCIO, 2007).

- a) A Emenda Constitucional nº19 de 04 de julho de 1988<sup>12</sup>;
- b) A Emenda Constitucional nº20 de 15 de dezembro de 1988.

Segundo Abrucio, esses dois instrumentos legais implicaram, dentre outras coisas, em medidas como:

- Estabelecimento de teto para gastos com funcionalismo;
- Alterações no Regime Jurídico Único;
- Introdução do princípio da eficiência entre os pilares do direito administrativo.

Tais medidas serviram para estabelecer parâmetros de restrição orçamentária e de otimização das políticas. Outra medida foi a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) por meio da EC 14/96 e da Lei 9.424/96 (ABRUCIO, 2007 *apud* CABRAL NETO, 2009).

Assim sendo, podemos notar que a história da Formação Continuada de Professores no Brasil possui características e concepções que correspondem a cada período histórico e em conformidade com a necessidade de cada época. Porém, a partir daqui se passará a tratar da formação continuada docente no contexto dos anos 90, período no qual as discussões em torno da formação continuada docente passam a ser mais significativas, ampliando-se com as reformulações de leis e com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 (LDB), passando a evidenciar a formação inicial e continuada de professores. A LDB é aprovada num momento histórico em que o Brasil encontrava-se passando por profundas transformações, com sua economia envolvida em questões neoliberais profundamente marcadas por relações de desenvolvimento capitalista de produção, envolto em discussões relacionadas à globalização, demandas sociais, mão de obra e o mundo do trabalho, conforme já explicitado.

Nessa perspectiva as políticas educacionais neoliberais buscavam uma qualidade da educação, que foi assumida pelos diferentes setores governamentais e empresariais, que passa a adquirir uma importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. (FREITAS, 2002).

Mas essas reformas também chegam em um momento de crise da escola, resultado em grande medida da frustração ante a alta expectativa depositada nesta instituição, como redentora e salvadora dos indivíduos e das sociedades. Como instituição moderna, a escola sofre diretamente a crise da modernidade que teve lugar nas últimas décadas do século XX. As

---

<sup>12</sup> As Emendas Constitucionais nº 19 e 20/98, representaram importantes mudanças legislativas, foi quando se estabeleceu parâmetros de restrição orçamentária e de otimização das políticas públicas, sendo o princípio da eficiência inserido na Carta Maior. Portanto, fatores externos, como a pressão de organismos internacionais de concessão de créditos e as dificuldades internas do Estado Brasileiro acabaram por impulsionar a mencionada reforma administrativa. (ABRUCIO, 2007, p. 71).

críticas sofridas pela escola como instituição pública que deveria encarnar o sentido de bem comum contribuíram assim para a sua debilitação (OLIVEIRA, 2015).

Em 1999 implementou-se o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), destinado aos professores com o Magistério que trabalhavam com as séries iniciais de escolarização, alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais ações se fizeram necessárias dada à crescente demanda de alunos na educação básica, ao fracasso escolar, à necessidade de maior número de professores para o atendimento dessa demanda, além da necessidade de complementação da formação inicial dos docentes que era precária.

Após uma década de reformas de orientação neoliberal, tendo à frente o Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a história do país começa a apresentar propostas de mudanças em 2003, quando pela primeira vez, chega à Presidência da República um operário, nordestino, vítima do êxodo rural, sindicalista e sem um título de educação superior, ou seja, com uma biografia bem distinta dos seus antecessores provenientes das elites. A partir daquele momento, o país começou a viver uma nova fase, as expectativas dos setores populares eram muitas e bastante altas.

Assim, em 2003 tem início no Brasil o governo popular de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que promoveu importantes mudanças no Brasil e na educação. Foram muitos os avanços no sentido de diminuir a pobreza e possibilitar a inserção social de setores que estiveram historicamente às margens da sociedade e do sistema escolar. Contudo, essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos (OLIVEIRA, 2015).

Uma ação relevante que aconteceu em 2003, foi a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), formada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, sistemas de ensino e participação e coordenação da Secretaria da Educação Básica (SEB), por meio da qual se

desenvolveram os programas Pró-Letramento e Gestão de Aprendizagem (GESTAR I<sup>13</sup> e GESTAR II<sup>14</sup>).

No ano de 2008, ainda durante o governo popular de Luiz Inácio Lula da Silva, realizou-se a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB)<sup>15</sup>, em Brasília, de onde partiram alguns direcionamentos acerca das políticas para a formação continuada docente. A partir desse momento os entes federados passariam a trabalhar em regime de colaboração, devendo criar polos e centros de formação.

Em 2009, por meio do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro, passa a ser instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o qual dispunha acerca do desempenho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir dessa política, surge o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e à Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR) cujo público deveria ser os professores que ainda não possuíam uma formação inicial e/ou pós-graduação compatível com a sua área, conforme consta na LDB Lei nº9.394/96, como segue:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 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.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em

---

<sup>13</sup> O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil. (BRASIL, 2007)

<sup>14</sup> O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II visa à formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em língua portuguesa e em matemática, a fim de contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos nessas áreas do conhecimento. (BRASIL, 2010)

<sup>15</sup> A Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), realizada em Brasília, no período de 14 a 18 de abril de 2008, foi um marco na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil. Durante a CONEB, o Ministério da Educação assumiu o compromisso institucional de organizar a Conferência Nacional de Educação – CONAE e a programou para abril de 2010, cujo tema central foi: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação – O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae\\_completo22.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_completo22.pdf)

cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (BRASIL, 1996)

O primeiro plano de educação com força de lei, foi o Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010, organizado e implementado por determinação da Constituição de 1988, em seu artigo 214, bem como da LDB/1996, no § 1º do artigo 87. Com a aprovação deste plano foi possível a continuidade das políticas inseridas no documento durante dez anos, independente do governo que estivesse no poder, o que o caracterizou como um plano de Estado (LIBÂNEO, 2009).

Em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº5, de setembro de 2009, foi ampliada a obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, o que impôs uma rápida adequação das redes de ensino no sentido de expandirem-se nas duas pontas da educação básica: a educação infantil e o ensino médio. A partir daí o debate sobre o currículo nacional foi reacendido com forte ênfase nos meios empresariais, tais como: Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna, entre outros (OLIVEIRA, 2015).

Entretanto, as disputas no interior do próprio governo resultaram em uma política educacional pendular e ambígua. Ao mesmo tempo em que se desenvolveram importantes programas de inclusão social, tais como o Programa Bolsa Família (PBF) e o Programa Mais Educação, que possibilitaram o acolhimento de setores historicamente excluídos do sistema educacional, observou-se o aprofundamento do sistema de avaliação iniciado no governo anterior tanto para a educação básica quanto superior. Na sucessão do presidente Lula a linha pendular foi mantida e algumas contradições aprofundadas, por exemplo, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que contou com destacada interlocução do governo com as entidades representativas dos empresários (OLIVEIRA, 2015).

No ano de 2012 foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de iniciativa do governo federal com foco na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que visava assegurar a alfabetização das crianças com 8 anos de idade cursando o 3º ano. Com relação ao Ensino Médio, em 2013 surge o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, cujo intuito era o de elevar o padrão de qualidade dessa etapa do ensino.

O breve processo histórico aqui descrito revela que a formação continuada de professores no Brasil foi adquirindo novos contornos ao longo dos anos, passando a adquirir características ligadas às suas concepções conforme o contexto econômico, político e social do país em cada época. De modo que, algumas concepções que associavam a formação continuada

docente a treinamentos e desenvolvimento de técnicas foram sendo superadas e substituídas pela compreensão desta como aprendizagem contínua, tão importante quanto necessária para o desenvolvimento profissional docente em todos os aspectos.

Contudo, mesmo com o discurso salvacionista sobre a educação, ainda são muitos os entraves para a conquista de seu pleno direito por camadas importantes da população, especialmente as mais vulneráveis, sem a qual a permanência do cenário desigual é inevitável. No processo de ampliação da educação escolar aos mais vulneráveis, o que mais se observa é uma inserção precária desses contingentes aos processos escolares tradicionais. A educação pública no Brasil tem sido repetidamente criticada por oferecer uma escola pobre para os pobres. (OLIVEIRA, 2007).

Nos dias atuais, novamente há um forte incentivo à melhoria das formas didáticas existentes nas nossas escolas, em sua grande maioria ainda nos moldes tradicionais, por meio do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliação externas, ou seja, tem-se de volta uma nova versão do tecnicismo descrito por Saviani (1983).

Conforme aponta Freitas (2002, p. 136),

A criação de um sistema federativo de certificação de competências dos professores indica que estamos vivenciando o processo de flexibilização do trabalho docente comprometendo a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério.

Nessa perspectiva, importa observarmos se ao longo do tempo as médias descem ou sobem e não se as formas de organização das práticas pedagógicas das escolas evoluem em direção a concepções avançadas de educação e de participação social da juventude. Nesse sentido, procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional (FREITAS, 2012).

Ainda sobre a formação de professores, Freitas (2002, p. 148) acrescenta que:

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB.

Diante do exposto, esperamos ter demonstrado a forma como os defensores de uma visão contra-hegemônica de educação concebem a formação de professores, buscando orientar



o processo educacional com vistas a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem vigente, correspondem aos interesses dominados e tem o intuito de transformar a ordem existente. Reforça-se que essas são consideradas não hegemônicas ou contra-hegemônicas por não terem sido incorporadas às políticas educacionais, além de expressarem um posicionamento de resistência às ideias educacionais em vigor.

De acordo com Duarte (2001), nos dias atuais, considerando-se o contexto de luta travada pelo capitalismo no intuito de sua perpetuação, a educação desempenha um papel fundamental, que pode ser caracterizado por dois aspectos: primeiro a necessidade de se preparar um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração e um segundo seria o de que o discurso sobre a educação vem ocupando um lugar cada vez mais destacado no plano ideológico.

Para Freitas (1995), as mudanças no padrão de exploração do trabalhador passam a exigir destes, o desenvolvimento de novas habilidades, o que para o autor, poderá explicar, pelo menos em parte, o fato da educação passar a ser objeto de maior atenção das classes dominantes. Desse modo, entendemos necessário que se busque educar o trabalhador a fim de que este possa atender às necessidades do mercado de trabalho. Entretanto, essa educação ofertada ao trabalhador deve ser limitada, de modo que, não venha oferecer dificuldades para a sua exploração. Eis uma das mais importantes diferenças entre as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas.

Sobre a concepção hegemônica de educação, recorre-se a Duarte (2001), ao afirmar que a grande tarefa da educação no discurso contemporâneo é a de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, qual seja a de transferir as responsabilidades pelas questões resultantes dos problemas sociais para a educação ao mesmo tempo em que minimiza a responsabilidade do Estado. A grande intenção do discurso contemporâneo é o de adequar a educação ao processo de sobrevivência do capitalismo.

Assim, a educação passa a contribuir para a perpetuação do capitalismo na medida em que torna os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, desde que esse aprendizado seja útil à sua adaptação às necessidades do mercado. Nesse sentido, o discurso hegemônico, prega que o indivíduo precisa estar sempre disposto a aprender algo novo, tendo em vista que o seu único patrimônio é a capacidade de adaptação às constantes transformações sofridas pela sociedade, por meio de uma aprendizagem permanente. Nessa perspectiva, o indivíduo estará sempre buscando atender às demandas do mercado e sem nenhum tempo para desenvolver seu senso crítico.

A formação de professores nessa visão é concebida como um processo que a pessoa, em formação, realiza sobre si mesma e o conhecimento, como instrumento para a resolução de problemas práticos imediatos, esse modelo visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes, o que, em última instância, significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes. Por essa via, ratificamos a cotidianidade, o “recuo da teoria” e a empiria no âmbito da educação escolar, dados que ampliam sobremaneira os limites a uma formação escolar verdadeiramente emancipatória (FREITAS, 2002).

Na perspectiva hegemônica, o professor é concebido como simplesmente executor de tarefas, lhe sendo negada a participação no planejamento e a compreensão do processo de produção do conhecimento. Também nessa concepção, é suficiente que o futuro professor, aprenda as técnicas necessárias produzidas por especialistas, investigadores e/ou pesquisadores, para solucionar os problemas instrumentais da prática dentro do espaço escolar. Quanto ao conhecimento este é compreendido como verdadeiro e inquestionável, portanto alienador. Não havendo espaço para a reflexão, para o questionamento, dúvida, criatividade, autonomia e autoria.

Duarte (2010) afirma ainda que: “os estudos no campo da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’ estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno” (p. 20). Na mesma direção de Duarte, temos Freitas (1995) com sua crítica a esse discurso hegemônico de educação, ao afirmar que, segundo essa visão: “não há tempo a perder com discussões políticas e ideológicas, há muito o que fazer, o tempo é pouco, a sociedade está mudando, o mercado é mutante ao extremo, é preciso agir de forma pragmática e rápida”. Assim, o indivíduo estará sempre se preparando para lidar com as transformações, porém, nunca transformando ou transformando-se.

O pensamento de Freitas se completa com o de Duarte (2010, p. 31), que afirma: “[...] de pouco ou nada adiantará defender a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação se as pesquisas nessa área se renderem ao ‘recuo da teoria’ [...]”.

A perspectiva contra-hegemônica de formação de professores, que se defende aqui, sustenta-se numa concepção de educação como atividade humana e intencional, cuja finalidade essencial é a promoção do ser humano. De modo que, sendo a educação uma atividade humana, também é uma prática social, política, econômica e cultural, portanto uma forma de intervenção no mundo. Nesse sentido, entendemos que a educação não pode e nem deve ser neutra, mas, necessariamente precisa estar carregada de sentidos e valores que influenciam diretamente na vida humana.

A visão contra-hegemônica da educação reconhece como necessário o trabalho com os conhecimentos formais na preparação do indivíduo para uma participação efetiva, crítica e consciente na sociedade. Para tanto, entendemos importante uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo, cujo enfoque central seja o caráter social do processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, faz-se necessário que o professor compreenda qual deve ser a intenção da formação de professores, percebendo que a formação deve acontecer considerando as situações sociais que envolvem a realidade. Nesse sentido passa-se a uma abordagem acerca da formação de professores que apresenta a práxis como elemento formativo do professor. É sobre isso que trata a próxima seção.

### **3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E A PRÁXIS COMO ELEMENTO FORMATIVO DO PROFESSOR**

Esta seção versa sobre a práxis enquanto elemento formativo do professor, como sugere o título. Para tanto, buscaremos apresentar algumas concepções de práxis a partir de alguns autores estudiosos do assunto, em seguida partimos para uma abordagem acerca da práxis como possibilidade formativa do professor. Tal abordagem será construída principalmente a partir dos estudos realizados por Adolfo Sanches Vázquez (1977) em seu livro “Filosofia da Práxis” e, ainda, os estudos de Moacir Gadotti (2010) no livro “Pedagogia da Práxis”.

Iniciamos esta seção com uma fala de Paulo Freire (GADOTTI, 2010, p.12), ao prefaciar Moacir Gadotti em “Pedagogia da Práxis”, em que o autor afirma que: “[...] para ter verdades, sabe que é preciso delas não estar demasiado certo [...]”. É nessa perspectiva de incertezas que se parte em busca de algumas certezas, ainda que provisórias, porém, nesse momento possa responder algumas questões, apontar caminhos, confirmar algumas hipóteses, ao mesmo tempo em que refutar outras. É nesse caminho que se constitui a presente pesquisa, na busca pela compreensão do objeto, tendo em vista que: “Não é possível situar ou datar um objeto sem compreendê-lo em sua razão de ser”.

Sabemos que a formação de professores requer o ensino superior, ou seja, aquele que pretende exercer a docência deve submeter-se à academia, pois é a partir das apropriações teóricas associadas às relações estabelecidas com professores e colegas que a formação vai se constituindo. Nesse sentido, compreendemos que são diversos os elementos que contribuem para a formação do sujeito professor, elementos objetivos e subjetivos. Para Freire (1996), a pessoa é sujeito de sua própria formação e por meio dela transforma-se. Assim, formar-se traz em si a ideia de transformação, uma vez que aquele que estuda repensa e reorganiza a sua história, alinhando-a com suas experiências educativas, no sentido de, a partir daí tornar-se um sujeito capacitado, identificando-se e sendo identificado socialmente pelo trabalho que realiza.

Nesse sentido, concordamos com Paulo Freire (2001), quanto este afirma que a pessoa não inicia seu processo formativo na academia, nem tampouco o finaliza nela. Segundo o autor, não existe data exata para tornar-se professor. De modo que, como o próprio autor afirma, ninguém nasce professor, mas torna-se um. Trata-se, portanto, de um processo que vai se construindo gradativa e constantemente, implicando em elementos que são do contexto acadêmico, mas também de elementos que fazem parte do cotidiano, na somatória daquilo que se aprende, com aquilo que se ensina, daquilo que se faz com aquilo que se sabe, num processo permanente, enquanto se desenvolve a atividade educacional. Portanto, a proposta formativa

anunciada por Freire (1996) tem como foco as qualidades humanas desse professor, tendo em vista entender o ato formativo como um processo vivo e autônomo. A perspectiva freiriana defende uma formação continuada de professores a partir da formação humana, na qual o professor forma a si próprio, compreendendo criticamente seu processo de formação como sujeito humano.

Tal proposta se opõe às propostas formativas desencadeadas a partir das políticas de formação que se estabeleceram a partir da década de 90 no Brasil, já tratadas neste trabalho. Tendo em vista que tais políticas são orientadas a partir dos interesses de órgãos internacionais de caráter neoliberal. De forma que, a educação de modo geral, passa a ser regida pelas orientações neoliberais, as quais fortalecem o sistema capitalista visando a manutenção de privilégios de uma classe historicamente hegemônica que controla as decisões no país (CASTRO; LIMA, 2014).

Tais políticas regem a educação e conseqüentemente a implantação de uma homogeneização da formação de professores que se aplique a atender ao mercado de trabalho em suas demandas lucrativas. Essas demandas de caráter sócio-históricas vêm modificando, de maneira velada, as intenções educacionais na grande maioria das instituições de formação de professores do Brasil, sob os argumentos de que os fins da educação devem atender a competitividade do mercado de trabalho, devendo formar pessoas competitivas e afinadas com este sistema de livre mercado.

Para que o professor possa exercer a qualificação demandada pelo neoliberalismo, sua formação precisa estar inclinada para o processo de treinamento que promova maior domínio do exercício da função. Nesse caso, trata-se de uma formação voltada prioritariamente para a prática, de caráter instrumental e simplificada, que valorize o saber fazer, sem levar em conta a compreensão da própria prática, o que Contreras (2012) chama de mecanização de professores que corresponde à racionalidade técnica. Sobre esse tipo de formação o autor acrescenta que esta impõe ao professor a obrigação de qualificar o seu próprio trabalho, ao que oferece cursos simplistas e fragmentados para atender esta demanda artificial e econômica, tendo como efeito um professor treinado, entretanto que não compreende, ou que compreende muito pouco os fundamentos da sua própria prática educacional.

Sobre essa discussão Franco (2008), chama a atenção para que se perceba que esse processo formativo do professor persiste em conflito entre as relações de teoria e prática, pois esse processo de abreviamento da formação atende a uma demanda de mercado e não a de qualidade formativa do professor. O autor acrescenta ainda que esta dificuldade formativa acaba por se deslocar para a formação continuada, por meio da qual o professor passa a receber

treinamento sobre o que fazer educacionalmente, perdendo de vista, mais uma vez, sua oportunidade formativa.

Para tanto, o professor precisa superar a condição formativa ingênua, imediatista e superficial, modelo neoliberal, passando a desenvolver o senso crítico, que favoreça a compreensão da realidade, do seu processo de desenvolvimento e, portanto, da complexidade social que o envolve. Sobre esse aspecto, Tardif e Lessard (2005) colocam que o trabalho do professor é sobretudo um envolvimento com a práxis em que o trabalho é transformado pelo trabalho. Nessa perspectiva, o objeto da educação se materializa na relação humana entre pessoas.

Assim, ao contrário da prática formativa de professor de interesse neoliberal, o contexto progressista aponta para a formação docente na perspectiva da consciência crítica, em que cada professor tenha autonomia para desenvolver e compreender a sua prática docente através da ação/ reflexão/ ação. Relação na qual contribui Freire (1996), ao afirmar que esse modelo formativo só será possível quando o professor com base num repertório teórico formado com base na curiosidade epistemológica, possa levá-lo a uma prática pensada.

Nessa perspectiva, não podemos conceber educação sem teoria, tendo em vista que esta deve estar à frente da prática no processo formativo do professor, com uma proposta de avanços rumo a uma prática inovadora, compreendendo-se que é na relação entre teoria e prática que o sujeito se forma professor. No entanto, importa que percebamos que a academia não trata apenas do elemento teórico, mas apresenta elementos práticos, como as práticas de estágio que levam os estudantes a conhecerem a realidade, buscando associar teoria e prática enquanto o estudante ainda se encontra na academia, em processo de graduação. Nesse sentido a tendência da práxis é a de, na ação educacional o professor desenvolver relações e subjetivações capazes de ampliar e até modificar a sua prática, assumindo a autoria de sua prática educacional, inovando e reinventando a si próprio, no contexto do ato formativo.

A fim de que se possa compreender a práxis como elemento formativo do professor, entendemos necessário que se aprofunde nos estudos acerca do quem vem a ser a práxis, da constituição histórica e filosófica do seu conceito e de como este foi evoluindo ao longo dos tempos, considerando-se os espaços temporais, sociais, históricos e econômicos que envolveram esse percurso e ainda, da interlocução da práxis com a educação. Assim sendo, convêm dedicar um subitem para tratar desse aspecto de fundamental importância para o prosseguimento do trabalho.

### 3.1 Concepções de práxis

No intuito de buscarmos uma melhor compreensão acerca do que vem a ser a Práxis a partir do que é proposto por Vázquez (1977) em seu livro “Filosofia da Práxis”, apresentamos alguns fragmentos que expressam que Práxis é:

a) “atividade material do homem social” (p. 6); b) “atividade real, objetiva, material do homem, que só é homem – socialmente – em e pela práxis” (como ser social prático) (p. 7); c) “atividade prática material (p.16)”; d) “atividade humana transformadora da realidade natural e humana” (p. 32); e) “atividade humana transformadora da natureza e sociedade” (p.117); f) “atividade humana real, efetiva transformadora que, em sua forma radical, é justamente a revolução” (p. 131).

Para Vasquez (1977), a práxis é entendida como categoria central da filosofia, entendida como interpretação do mundo, mas sobretudo como guia de sua transformação, concebida assim pelo marxismo. No processo histórico de construção do conceito de práxis, o autor busca suas origens na antiga Grécia, onde a práxis significava ação, uma ação com fim em si mesma, que cria ou produz nenhum objeto alheio ao sujeito ou a sua atividade. De modo que “o objeto produzido fica, assim, separado do sujeito que o produz, e um e outro permanecem numa relação de exterioridade” (p. 22). Essa concepção tem sua mais marcante expressão filosófica em Platão e Aristóteles.

Segundo Vasquez (1977, p. 19):

Platão teve inclusive consciência de que a teoria deve ser prática, isto é, de que o pensamento e a ação devem manter-se em unidade, e o lugar dessa unidade é precisamente a política. Mas a unidade se mantém fazendo repousar a prática na teoria, ou, mais exatamente, fazendo com que as ideias se tornem práticas por si mesmas. A teoria se torna prática não só porque seja, segundo Platão, um saber de salvação, graças ao qual o homem se liberta da escravidão da matéria, se mantém em sua condição humana e se realiza como ser humano, como também porque a teoria se ajusta plenamente à prática [...].

Conforme Vasquez, tanto para Platão quanto para Aristóteles, o homem só poderia alcançar um nível de liberdade plena a partir da libertação da atividade prática, tendo em vista que para ambos, o trabalho era considerado inferior, escravizando o homem. A única prática considerada de valor para Platão e Aristóteles era a política, ainda assim, num nível inferior à vida intelectual, uma vez que para ambos, o ser humano só pode realizar-se por meio da teoria (VASQUEZ, 1977). O autor destaca que naquele período o trabalho era considerado depreciativo, ao qual era atribuída uma visão negativa, ficando relegado aos escravos, enquanto que ao homem livre eram atribuídas as atividades contemplativas, ou seja, teóricas.

Com o início da Idade Média e o advento do Renascimento, a concepção de práxis passa por profundas mudanças, nesse novo momento o homem não é mais visto apenas como um ser teórico, tornando-se um sujeito ativo, criador e construtor do mundo. Os principais

representantes desse movimento foram: Leonardo, Giordano Bruno e Francis Bacon. Esse movimento inicia-se a partir da ideia de que o conhecimento e a transformação da natureza deveriam atender aos interesses econômicos da burguesia e do incipiente modo capitalista de produção. De modo que, o poder e o futuro dessa classe social deveriam estar ligados à transformação prático-material do mundo e ao progresso da ciência (VASQUEZ, 1977).

Entretanto, a contemplação ainda se apresentava num status elevado, de tal modo que, conforme aponta Vasquez (1977, p. 27):

[...] Leonardo, para salvar a arte da má fama que a cercava no passado como atividade servil ou semimanual, é obrigado a considerá-la como uma ciência e proclamar aos quatro ventos que seus princípios nada têm a ver com as atividades manuais. Para distinguir o artista do artesão, Leonardo eleva a arte ao status de ciência, com o que o artista fica equiparado aos contempladores ou pesquisadores da natureza. Para isso, aponta a separação entre os princípios da pintura e toda operação manual, própria do artesão: “Os princípios verdadeiros e científicos da pintura... – Diz Leonardo – são compreendidos apenas pelo intelecto e não implicam em nenhuma operação manual; eles constituem a ciência da pintura que permanece na mente de seus contempladores; e daí nasce a criação real que supera em dignidade a contemplação ou a ciência que a precedem”.

Nesse período, reivindicava-se a dignidade humana não apenas pela atividade contemplativa, mas também por sua ação prática. Nesse momento, o homem passa a ser compreendido com um ser capaz de agir sobre a natureza, transformando-a. Apesar do ato contemplativo ou teórico ainda ocupar um lugar de destaque, conforme observa-se na atitude de Leonardo, mencionada por Vasquez, pode-se perceber que, aos poucos a atividade prática, principalmente a manual, vai alcançando espaços cada vez mais significativos na sociedade, deixando de ser algo relegado apenas aos escravos ou servos.

Justificamos essa transformação, conforme já se mencionou nesse capítulo, ao surgimento do modo capitalista de produção, para o qual a importância do conhecimento e da transformação da natureza atendiam aos interesses da burguesia nascente. Assim, o conhecimento científico vai, aos poucos, deixando de ser uma atividade restrita a si mesma, passando-se a colocar-se a serviço da produção capitalista. Assim, enquanto Leonardo valoriza o teórico em detrimento do prático, Maquiavel coloca a teoria a serviço da práxis, ressaltando a unidade entre as duas. Entretanto, importa-nos perceber que essa postura adotada por Maquiavel deu-se em virtude da tentativa de ajustar a práxis aos interesses da burguesia italiana contemporânea (VASQUEZ, 1977).

De modo que, no intuito de defender os interesses da burguesia da época havia uma necessidade premente de transformação da natureza e de desenvolvimento das forças produtivas, elevando cada vez mais a importância do trabalho do homem, bem como da técnica, levando a uma elevação da consciência da práxis, que é perfeitamente perceptível nos escritos



de Francis Bacon, Descartes, nos enciclopedistas e economistas ingleses. O domínio da natureza viabilizando os meios de produção, da ciência e da técnica, passa a ser uma determinação social, um meio através do qual o homem exerce seu poder sobre a natureza, por meio de um saber aliado à experiência. Também os economistas clássicos do século XVIII, como Adam Smith e David Ricardo, defendiam uma concepção de práxis com caráter produtivo, atribuindo ao trabalho humano a fonte de toda riqueza social, em virtude dos interesses defendidos pela burguesia. (VASQUEZ, 1977).

Segundo Vazquez (1977), para Hegel, a concepção de práxis encontra-se relacionada à teoria, ao saber, da autoconsciência daquilo que ele chamou de “Absoluto”. Assim, “a práxis hegeliana é, sem dúvida, uma práxis teórica que só encontra seu fundamento, sua verdadeira natureza e sua finalidade no próprio movimento teórico do Absoluto” (VASQUEZ, 1977, p. 89). Entendemos de fundamental importância fazer menção aqui, sobre as preocupações de Marx, citadas por Vázquez, a respeito da filosofia idealista alemã, especialmente aquelas defendidas por Hegel que, mesmo formulando o problema das relações existentes entre filosofia e realidade, seu idealismo absoluto almeja que o mundo permaneça como é, tendo em vista que, para o Hegel, o papel da filosofia é dar razão ao que existe e não, apontar caminhos para a transformação da realidade.

Como observamos, em Vazquez, acerca do pensamento de Hegel há uma convicção absoluta e fechada, que mobiliza a própria realidade, impedindo-a de transformar-se, mas mantendo-a. Entretanto, Marx, apesar de hegeliano, desmistifica essa concepção e desenvolve seu pensamento, evoluindo-o, o que acaba por conceber uma filosofia da práxis, entendida não a partir de uma práxis teórica, mas como atividade humana real, transformadora do mundo e da realidade. Trata-se de uma concepção que preconiza a transformação do mundo não apenas por meio da atividade teórica, mas pela conjugação de elementos teóricos e práticos, resultando em atividade humana produtiva e político-social, cujo sentido da teoria segue para a evolução humana, ou seja, sua transformação interna e externa.

Vazquez afirma que para Marx e Engels, ao contrário dos filósofos, enciclopedistas e economistas até aqui mencionados, o conceito de práxis limitado à atividade material transformadora da realidade natural, fica reduzido a um conceito puramente econômico. Para esses estudiosos, a práxis material produtiva, ou seja, a produção, representa o domínio do homem sobre a natureza externa a ele, mas não apenas, representa também o domínio da sua própria natureza, transformando-a. De modo que, produção e sociedade, bem como, produção e história, formam um a unidade indissolúvel. Para Marx, é com base na práxis que se deve abordar os problemas do conhecimento, da história e do próprio homem (VASQUEZ, 1977).

O que podemos perceber nas proposições de Marx e Engels trazidas por Vasquez, é a finalidade de um caráter humano dotado da possibilidade de transformação ou produção da realidade e do mundo, da atividade humana como capaz de assumir o papel social prático. O autor também apresenta em suas reflexões que a separação entre teoria e prática, “ou entre a ciência e suas aplicações prático-mecânicas, que é característica da Grécia clássica e que serve de base para a atitude depreciativa em relação ao trabalho e às artes mecânicas, não se manifesta em tempos anteriores na Jônia” (1977, p. 24).

Para Vasquez (1977, p. 185), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. O autor se utiliza de Marx para chamar a atenção sobre o equívoco em comparar ou igualar atividade e práxis, alegando que a práxis diz respeito a uma atividade específica, não podendo ser qualquer prática. Para tanto, utiliza as relações de produção como exemplo, sobre as quais, diz serem realizadas independentes da vontade do homem, resultando em produtos intencionais. Vasquez (1977, p. 194) prossegue, fazendo menção de Marx, afirmando que práxis é toda atividade objetiva e real, explicando que:

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem, como ser social. Sem essa ação real, objetiva, sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de práxis, como atividade material, consciente e objetivante [...].

Assim, a práxis concebida por Vasquez não se resume a mera atividade prática elaborada pela consciência humana, mas se apresenta como atividade material do homem social. Logo, é na práxis e por meio dela que o homem enquanto ser social transforma seu meio e transformando-se, recriando-se, ou seja, na busca pela sobrevivência o ser humano transforma suas próprias condições sociais. Vázquez alerta ainda que a atividade própria do homem não pode reduzir-se a sua mera expressão exterior, ou seja, à prática, mas que faz parte essencialmente da atividade da consciência, ao mesmo tempo em que essa mesma atividade se desenvolve de acordo com finalidades que visam um produto final e manifestam-se também em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem conhece a realidade, tudo isso de forma consciente.

Concordamos com Vasquez, quando o autor afirma que a teoria marxista trouxe muitas contribuições para as discussões acerca da práxis no contexto filosófico-educacional, dentre elas destaca-se a estreita imbricação que há entre a maneira de se compreender a realidade e as diferentes práticas humanas que provêm dessa compreensão. Isso só se torna possível a partir da proposta de um movimento teórico-prático, por meio do qual o homem venha superar o

abstrato passando a agir no âmbito dos planos conscientes e, por isso, intencionais. Vasquez aponta que para Marx, a filosofia ganha um outro sentido a partir do momento em que passa a fazer parte da ação humana, orientando na compreensão do homem acerca da realidade. Ou seja, orientando o homem sobre a necessidade de participação deste no ato de conhecer e reconhecer a própria história nas suas dinâmicas, criações, contradições e transformações.

De acordo com Vazquez (1977) conforme a perspectiva marxista a práxis se constitui numa atividade humana transformadora, que reflete a contínua interação entre teoria e prática, na medida em que a teoria orienta a ação humana para a atividade produzida, num determinado tempo, numa relação consciente, visando a humanização dessa relação. Importa, entretanto, que situemos essa ação de humanizar as relações no contexto histórico educacional, a fim de que, nesse contexto, o ser humano possa tornar-se cada vez mais humano, consciente dessa ação humanizadora tão necessária.

Nessa perspectiva, entendemos fundamental recorrermos às contribuições de Vázquez (1977) para explicar a concepção marxista atribuída à categoria da práxis como possibilidade que os seres humanos tem de se tornarem sujeitos da história, da sua própria e da história das sociedades. Segundo Vazquez (1977, p. 5), práxis é uma “[...] categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”, ou seja, a práxis aponta os caminhos aos quais se deve seguir rumo à transformação.

A atividade filosófica, como tal, não é práxis. E não o é, tampouco, a filosofia da práxis ou teoria da atividade prática do homem em suas relações com a natureza e com outros homens. [...] a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa [...] e a atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. [...] determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática (VASQUEZ, 1977, p. 208).

Para Vazquez a elevação de “nossa consciência da práxis como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (1977, p. 3) constitui-se condição necessária para o entendimento da práxis. Para o autor, essa consciência da práxis somente pode ser “alcançada historicamente – isto é, numa fase histórica determinada”, que é “reclamada pela própria história da práxis real ao chegar a certo estágio de desenvolvimento” e “quando já amadureceram, ao longo da história das ideias, as premissas teóricas necessárias” (VÁZQUEZ, 1977, p. 16). É a partir daí que a consciência da práxis se torna, não apenas possível, mas, também necessária, alcançando tanto as condições objetivas quanto as subjetivas.

Nessa direção, Vazquez (1977) afirma que a práxis pressupõe que toda atividade humana necessariamente está ligada à sua consciência, de forma inseparável, de modo que a primeira se apresenta como teoria que se materializa, devendo ser elaborada para alcançar finalidades e produzir conhecimentos em íntima unidade com a atividade prática, que transforme o que ele chama de ideal e passe a penetrar no próprio fato real, ou seja, que pressuponha uma ação efetiva sobre o mundo real, com a perspectiva de sua transformação. Em suma:

[...] A práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. Isso significa que o problema de determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática [...].

A práxis entendida como sendo a criação da realidade humana se constitui como a porta de entrada do homem para a realidade em seu plano mais geral, favorecendo sua compreensão desta. Nessa perspectiva, a práxis passa a instituir-se como atividade que elabora historicamente a unidade entre o homem e o mundo, ou seja, entre a teoria e a prática, refletindo-se na atividade humana e social que se manifesta e se realiza por meio do real. Entretanto, essa atividade prática social e transformadora, deve corresponder às necessidades práticas, implicando em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que visa satisfazer (VAZQUEZ, 1977).

Nessa perspectiva, a práxis deve ser compreendida como possibilidade concreta da elaboração de um projeto de mudança, em que homens e mulheres precisam estar comprometidos com a transformação de si próprio e de suas realidades. Entretanto, para isso só poderá tornar-se realidade mediante a “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26). Dessa forma, a práxis contribui significativamente para o processo de conscientização do sujeito, tendo em vista que não é possível chegar-se a esse nível “apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão” (FREIRE, 1980, p.92).

[...] a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (FREIRE, 1980, p.134).

Assim sendo, na medida em que a práxis é concebida como atividade especificamente humana, torna-se uma atividade transformadora, criadora e autocriadora, uma atividade que produz, que forma e que transforma o homem social, seu mundo, sua consciência e suas ações.

Entretanto, aqui não se trata de ações isoladas de pessoas ou grupos, mas de ações num nível mais amplo, considerando-se o ser humano e suas relações, numa totalidade maior. Nesse sentido, a práxis revela-se, pois, subjetiva e coletiva, tomando por base conhecimentos teóricos e práticos, estabelecendo relações nas quais o trabalho de cada ser humano passa a fazer parte das relações de produção num âmbito sócio-histórico.

Conforme podemos constatar até aqui, a práxis tem como finalidade a atuação do sujeito no mundo real. Entretanto, importa que compreendamos que essa finalidade só tem sentido se a atuação do sujeito no âmbito real, ou seja no mundo, se der de forma consciente, a partir de ideias organizadas que possam mobilizar o comportamento para a realização da ação. Nessa perspectiva, a concepção de práxis está intimamente ligada à dimensão existencial e ontológica do ser humano, que a partir da compreensão da sua própria realidade pode intervir, transformando-a de acordo com as suas intenções, intenções estas conscientes, e diante desta transformação se reconhece como sujeito, num movimento constante de ação-reflexão-ação. Nessa perspectiva, como aponta Marx (VAZQUEZ, 1977), a práxis é de fato revolucionária, ao mesmo tempo em que é estruturada pelo movimento social de transformação, atendendo às intenções objetivas, a partir da consciência social que visa atender a uma demanda de formação. Ao final disso tudo, considerando-se um contexto mais amplo, a finalidade maior ou primeira da práxis é a humanização. Logo, a práxis se constitui a condição sócio-existencial em que o homem evoluiu e assumiu diante da realidade, a fim de pensá-la e transformá-la com a finalidade de humanizá-la.

Assim, ao considerarmos tudo o que foi exposto até aqui acerca do que vem a ser a práxis, após perfazer um breve caminho desde os filósofos da antiga Grécia até a contemporaneidade, podemos afirmar que desenvolvemos um entendimento mais claro e amplo sobre a relação teoria e prática e de como essa relação reflete a práxis, entendendo que esta não é nem apenas teoria, nem apenas prática, mas uma atividade prática que transforma as coisas, as pessoas e as situações. Nesse sentido, no próximo subitem, passaremos a buscar uma melhor compreensão sobre como a práxis, a partir dessa perspectiva transformadora, pode contribuir para a formação do professor.

### **3.2 A práxis como possibilidade formativa do professor: teoria e prática uma relação indissociável**

Todas as discussões apresentadas até aqui convergem para uma questão básica, qual seja: a necessidade de compreender a práxis como possibilidade formativa do professor,

aproximando-a daquilo que compreende a sua prática. Assim, partimos do princípio de que a práxis, como ação transformadora da natureza, por meio da ação consciente do homem, imprime no mundo as características humanas. A compreensão destas características impressas pelo homem na realidade, ou seja, no mundo, refletem a história da transformação que posiciona o homem no tempo e no espaço de sua própria transformação. Corroborando com essa afirmativa, Kosik (1976, p. 44) afirma que: “existir significa ser no tempo”. Considerando-se que a realidade humana não é algo imutável, mas ao contrário disso, o homem é um ser inacabado, sempre em processo de construção, que ao se conscientizar dessa condição de inacabamento pode projetar sua própria transformação e a transformação da sua realidade. Nesse sentido, podemos afirmar que a realidade humana está para além da sua situação imediata, tendo em vista que a essência humana se define pela capacidade de orientar suas ideias no sentido de realizar transformações por meio do trabalho (KOSIK, 1976).

Vázquez (1977, p. 191) alerta que a “atividade própria do homem não pode reduzir-se a sua mera expressão exterior, e que ela faz parte essencialmente da atividade da consciência”. Essa atividade se desenvolve tomando como referência as finalidades que conscientemente o ser humano idealiza e busca como resultado, podendo manifestar-se também em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem passa a conhecer a realidade e conseqüentemente, passa a agir sobre ela.

Vieira Pinto (1985) aponta o trabalho como sendo a ação capaz de gerar autoconsciência. O autor afirma que por meio do trabalho o ser humano reconhece a intencionalidade da ação, e nesta se reconhece como sujeito autor. Diz ainda que a ação é uma posição do sujeito em relação ao coletivo, considerando que a consciência sempre é social, sempre é voltada para o coletivo, portanto, é parte da práxis. O autor segue dizendo que o homem aponta para a direção que ele quer que a realidade siga, a realidade que ele deseja que exista, mesmo que para alcançar tal realidade tenha que transformar a existente. Assim, transforma sua realidade, suas condições de existência, e, por conseguinte, transforma a si próprio. De modo que concordamos com Vieira Pinto (1985, p. 81), quando este afirma que: “o homem se define como o ser capaz de projetar o seu ser, de conceber por finalidade o que quer ser. É, pois, o existente que se faz a si próprio”.

Ao localizar o homem em seu tempo e espaço, compreendemos que este, tanto é influenciado quanto influencia neste meio. Dessa forma, o homem na medida em que é desafiado a atuar na sua realidade, é também, desafiado a refletir sobre ela, bem como sobre toda a situação que a envolve (FREIRE, 1979). Nesse sentido, podemos afirmar que a subjetivação é pressuposto para a práxis, de forma que, quanto mais subjetivar, mais

humanizado o homem se tornará, tornando sua essência mais humana e, da mesma forma, sua realidade, seu mundo.

Nesse sentido, notamos que a intenção se concretiza na ação, que por sua vez realiza a transformação, a qual agindo sobre a realidade modifica o próprio sujeito da ação, qual seja, o próprio homem. Assim, o homem pode compreender-se sujeito na construção da sua realidade e de si mesmo. No tocante a práxis, considerando-se que esta é histórica e social, apresenta-se em formas específicas, ou seja, por meio do trabalho, da arte, da política, da educação, dentre outros. Historicamente, sabe-se que os sujeitos sociais desenvolvem sua consciência sobre seu mundo imediato, sobre sua realidade próxima, passando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 1981).

Para Freire (1981), a práxis apresenta-se como possibilidade de enfrentamento crítico diante dos desafios postos pelo cotidiano. O autor argumenta que “dividida da prática, a teoria não passa de verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo alienado (FREIRE, 1981, p.135). Do mesmo modo, parafraseando Freire (1981, p. 135), não há contexto teórico “verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto”. Freire chama a atenção para o fato de que nos encontramos envolvidos pelo real, porém, nem sempre percebendo a razão de ser fatos, não formando uma visão crítica acerca da realidade. Freire afirma que a partir do contexto teórico, ao tomar-se distância do concreto, busca-se a razão de ser dos acontecimentos, ou seja, do real. Nesse sentido, buscamos superar a simples opinião que se tem acerca da realidade, a fim de que possa haver uma tomada de consciência desta, por meio do conhecimento cada vez mais científico acerca deles.

Trazendo a discussão acerca da práxis para a questão da formação docente, podemos seguir o mesmo raciocínio, de que não ocorre formação docente sem subjetivação, ou seja, a ação de formar-se demanda subjetivação, requerendo humanização nas relações que a envolvem. De modo que, não se pode refletir pela consciência pura, correndo-se o risco de esvaziar-se a relação formativa. Nesse sentido, Gadotti (2010, p. 57) afirma que:

Decifrar o mundo significa que o acesso à realidade é possível e necessário, mas é também problemático, que é preciso ir além das aparências, atrás das máscaras. É este o papel da conscientização de que nos fala Paulo Freire em suas primeiras obras. A conscientização deve levar em consideração principalmente o sistema escolar, o ensino público e particular de crianças, jovens, adultos e idosos, a educação permanente, para fazer delas uma leitura crítica, radical, na medida em que a educação instituída tornou-se um dos maiores obstáculos da conscientização.

Nesse sentido, concordamos com Franco (2008) quando este afirma que há uma prática que forma, informa e transforma, concomitantemente, os sujeitos e as circunstâncias, as realidades das quais esses sujeitos são parte. Trata-se, portanto, de um processo de formação

que envolve a reflexão na e da ação de quem atua, há uma lógica seguida de pressupostos teóricos que ao longo da existência do ser o transforma. O autor afirma ainda que essa ação não se dá de forma mecânica, automática, linear ou repetitiva, mas ao contrário disso: “anos e anos de magistério pode reproduzir apenas a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis” (FRANCO, 2008, p. 119), anulando uma ação pensada, consciente. Nesse sentido, compreendemos que o acúmulo de práticas ao longo do tempo, concebidas como experiência de forma ingênua, sem atentar para seus determinantes e seus resultados, não tem efeito formativo real, para tanto, importa que essa ação seja consciente e intencional, portanto, pensada e repensada.

Assim, notamos a práxis como uma atividade consciente que se manifesta na própria atividade, onde o sujeito é transformado constantemente de acordo com a experiência em que está engajado e que ele faz, mas também que o faz, ou seja, que o constitui. Nesse sentido, afirma Gadotti (2010, p. 71) que: “falar da educação, implica falar da sua própria educação, da educação que se faz [...] o educador ao repensar a educação, repensa também a sociedade”. Ainda concordando com o autor, traz-se que:

Assim, para educar, isto é, conscientizar, é preciso lutar contra a educação, uma luta tomada incessantemente, contra a educação dominante. Não apenas interrogar a educação sobre a natureza do seu projeto, sua coerência e sua incoerência, suas finalidades, explícitas ou implícitas, a diferença entre o que ela preconiza e o que ela faz, etc., mas, além disso, pôr em evidência sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico. Essa leitura crítica da educação é essencial para a formação dos estudantes tendo em vista sua profissão. Formados como cidadãos participantes, poderão continuar essa crítica fora da universidade nos meios onde eles atuarão. (GADOTTI, 2010, p. 58).

Nessa perspectiva, é propício que se compreenda que a formação que se propõe nesse estudo, trata de uma formação que tem como ponto de partida uma visão do mundo que quer, para as crianças, adolescentes, jovens e adultos, uma educação que reconheça a pessoa como portadora de direitos e deveres, merecedora de respeito, com espaço para expressar-se, para ser ouvida e considerada.

Seguindo as ideias apresentadas, é possível afirmarmos que a práxis se apresenta num movimento dialético entre ação e reflexão, entre teoria e prática e enquanto tal, configura-se como um elemento necessário no interior do contexto profissional desempenhado pelo educador. Nesse sentido, afirmamos também que uma proposta de formação docente que se proponha transformadora não pode seguir senão pelo caminho da práxis, do constante, necessário e dialético processo de ação-reflexão-ação e ainda do diálogo permanente entre teoria e prática. Para tanto, compreendemos necessário que o professor atue com base na práxis,



que se assuma e se posicione como alguém que se relaciona com o mundo e com o conhecimento de forma crítica e consciente. Assim, entendemos importante considerar que:

A orientação da formação em contexto para a práxis enquanto ação profissional situada, referenciada, ética, complexa requer tomadas de decisão, pois exige a conscientização sobre a identidade atual das práticas que a instituição e as salas de atividades desenvolvem; a compreensão daquilo que se entende, nessas práticas, como valor; a desconstrução do que é incompatível com a reconceptualização da visão do mundo que progressivamente se está a fazer [...] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 94).

Assim, percebemos que a articulação entre teoria e prática na formação do professor faz-se necessária, dentre outras coisas, por entender que é essa ação articuladora que caracteriza o trabalho docente, ou seja, aquele saber que distingue e caracteriza o professor. Logo, compreendemos fundamental que se busque ponderar a teorização da prática ou a prática da teoria, articuladas de forma consciente e crítica, como uma ação pensada e intencional. Tendo em vista que, a teorização precisa estar articulada à prática, buscando-se base científica para o fazer prático-pedagógico, entendendo que, enquanto isso não acontecer persistirá a ideia de que qualquer um está apto a realizar o trabalho docente sem a necessidade de uma formação inicial, bem como, de formação continuada, uma vez que erroneamente há quem defenda a ideia de que não é necessário teoria para a prática e, indo além, uma teoria para a articulação entre teoria e prática, sobre as quais Freire discutiu e refletiu em suas obras.

Para Freire (2000, p. 27), o aprendizado docente compreende que este, “se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer”. Segundo o autor é essa disponibilidade que faz do professor um ser de práxis, isto é, sua ação não é nem espontânea nem isolada, uma vez que se encontra perpassada pelo pensamento e pela prática do outro. Para Freire, não há como separar o que constitui o conteúdo da ação pedagógica da própria ação.

Nessa perspectiva é que a formação de professores precisa desenvolver-se a partir da compreensão de uma proposta que considere os aspectos humanos da profissão docente, tais como a “práxis, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores, [...] baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores” (NÓVOA, 2009, p. 9). Entretanto, importa que se perceba que esses aspectos não podem ser alcançados apenas pela realização da prática, nem tampouco pela mera apropriação da teoria, mas pela articulação das duas dimensões. Segundo Freire (1991, p. 80), alguns princípios são fundamentais para que se pense a formação continuada, a prática docente e a teoria, conforme segue:

- 1) O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
- 5) O programa de formação de professores é condição para o processo de reorientação curricular da escola;
- 6) O programa de formação de professores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos da formação básica aos professores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos professores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Conforme exposto, afirmamos que a práxis é, na verdade, a oportunidade que a formação de professores tem de olhar para essas expressões, práticas e preocupações de uma outra perspectiva, de aliar método ao fundamento, práticas pedagógicas a concepções de mundo. Para tanto, a formação de professores precisa considerá-los enquanto intelectuais de sua profissão, capazes de criar ideologia, repensar intencionalidades, condições estruturais e contextos simbólicos, que os levem a se perceberem sujeitos capazes de estudarem, “pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder, [...] que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997, p. 29). Alertamos aqui, que cabe aos elaboradores das propostas formativas, bem como aos formadores de professores, discutir os modelos de formação de professores protagonistas, críticos, criativos e conscientes dos artefatos que lhes estão/são disponíveis.

A partir da práxis pedagógica consciente, o professor percebe que há vínculos entre a teoria e a prática, da mesma forma em que percebe que o prático, por si só, separa o sujeito do objeto, numa atividade imediatista, utilitária e vazia de sentido. Assim como a supremacia da teoria sobre a prática pode transformar a consciência do sujeito acerca dos fatos, das ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Entretanto, no desenvolvimento da compreensão da epistemologia da práxis traz consigo um movimento de reflexão e materialização, de articulação entre teoria e prática, como processos inseparáveis para que se possam produzir transformações. De modo que, não basta desenvolver uma atividade teórica, mas é preciso agir praticamente, pensar os fatos, para só então, transformá-los.

Portanto, essa abordagem converge para uma concepção ordenada, refletida sobre a práxis, na qual o professor consciente e politizado passa a perceber-se como sujeito coletivo, construtor de situações, em que é possível superar os limites da consciência comum, da ingenuidade e das metáforas que envolvem a sua formação/ação. Trata-se, portanto, de perceber

os acontecimentos historicamente determinados que influenciam nos fenômenos que acontecem no âmbito da escola, dos fatores que envolvem as necessidades e deficiências dos educandos, compreendendo-os e situando-os, aos condicionantes e determinantes sociais, políticos, econômicos e institucionais.

### **3.3 A Práxis Pedagógica – Algumas Reflexões**

Partimos do entendimento de que a atividade docente revela o saber pedagógico, que por sua vez, se constitui no fundamento dessa atividade, a qual se desenvolve no espaço da escola, que é uma instituição social construída historicamente, então a atividade docente, é antes de tudo uma prática social. Prática esta que vai se construindo, em cada tempo histórico e espaço geográfico, a partir do cotidiano dos diversos sujeitos nela envolvidos e que, nela vão se construindo enquanto pessoas.

Nessa perspectiva, compreendemos que a prática pedagógica é um processo que vai sendo construído cotidianamente a partir da ação docente. Essa ação se constitui da prática, por vezes repetitivas e mecânicas, outras vezes, criativas e inovadoras. Em ambas as situações, essas ações se fazem necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor no espaço da sala de aula. Para tanto, precisam levar o professor a agir de forma consciente, refletindo sobre os aspectos teóricos que servem de embasamento para essa prática, ou seja, a práxis.

Nesse sentido, concordamos com Konder (1992, p. 11) quando este afirma que a ação docente é um trabalho que pode ser considerado:

Um processo que ao mesmo tempo se reafirma e se supera a si mesmo: ele só é possível mediante a repetição mecânica de determinadas ações, porém simultaneamente leva o sujeito a enfrentar problemas novos e o incita a inventar soluções para tais problemas. Com isso o trabalho abre caminho para o sujeito humano refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, quer dizer, sobre a práxis. No trabalho se encontra, por assim dizer, o caroço da práxis; mas a práxis vai além do trabalho.

É importante que se compreenda que a atividade teórica mesmo transformando concepções, conceitos e representações, em nenhuma dessas situações consegue transformar a realidade sem o aspecto material, uma vez que não existe práxis teórica. Sabe-se que a atividade teórica proporciona o conhecimento imprescindível para que se possa alcançar a transformação da realidade, porém, a realidade permanece, uma vez que a atividade teórica se dá apenas no plano das ideias, por isso, não pode ser considerada práxis. Logo, a práxis se constitui uma atividade que parte do teórico e se concretiza no plano material, carregado de intenções, que busca transformar o mundo. Na perspectiva marxista, a práxis se constitui num conjunto de atividades realizadas pelo homem com vistas a transformar a realidade (VAZQUEZ, 1977).

Dessa forma, a atividade do professor torna-se práxis a partir do momento em que é desenvolvida buscando-se o alcance de resultados definidos. Nesse sentido, a prática pedagógica é, ao mesmo tempo, a expressão e a fonte do saber docente, e do desenvolvimento da teoria pedagógica. Pois, ao mesmo tempo em que o professor age de acordo com as experiências e aprendizagens do cotidiano, ele enfrenta desafios cotidianos e, a partir deles, constrói conhecimentos e saberes, num processo contínuo de fazer e refazer.

Nesse contexto, a escola enquanto instituição sócio-histórica contempla em sua estrutura e funcionamento, aquilo que faz parte do cotidiano e também o não cotidiano, sendo orientada, ao mesmo tempo, pelas ações do cotidiano e pelos aspectos teóricos (VÁZQUEZ, 1977). É importante destacar que o planejamento, as intenções e finalidades são, necessariamente, antecipados pelo aspecto teórico. Entretanto, para que se alcance a transformação da realidade, é imprescindível uma ação prática, ou seja, as necessidades práticas, que surgem do cotidiano do contexto escolar, porém demandam uma teoria. De forma que, a prática se constitui da ideia e da ação conjuntamente, buscando transformar a realidade, havendo, portanto, uma integração entre teoria e prática, entre percepção e ação.

Nessa direção é possível afirmar que a atividade docente traz nela a unidade teoria e prática, sendo a ação docente uma prática que visa transformação de uma realidade. Nesse sentido, a ação docente atenta e refletida pode ser compreendida como práxis pedagógica. Uma vez que a ação docente se constitui numa prática que se realiza no contexto da escola e que esse contexto só pode ser analisado com a contribuição dos elementos teóricos. Logo, podemos afirmar que a ação docente precisa do subsídio teórico e que este, por sua vez, retorna à ação, num movimento de ação-reflexão-ação, num processo de alimentação do teórico pela prática e da realimentação da prática pelo teórico. Assim, podemos dizer que a ação docente contém em si o pensar e o fazer, formando uma unidade que podemos chamar de práxis pedagógica.

O cotidiano escolar é heterogêneo e está permeado de situações complexas que exigem soluções de todos os envolvidos, mas em sua grande maioria, requer do professor muito mais que dos demais sujeitos que fazem parte desse contexto. Tais situações, muitas vezes requerem soluções imediatas, para as quais, os professores apresentam, ora respostas repetitivas, ora respostas criativas. Essas respostas dependerão em muito da habilidade do professor, mas sobretudo da sua leitura da realidade, tendo em vista que essa leitura pode facilitar ou dificultar a sua prática.

As respostas do professor às demandas que surgem no cotidiano escolar se revelam na forma como este realiza suas intervenções, de como ele atua sobre a realidade na qual encontra-se inserido e na sua sala de aula. A forma como o professor responde às demandas exigidas

pelo contexto, nada mais são que o seu saber docente, que é elaborado a partir do conhecimento que o professor possui, bem como, a partir das relações estabelecidas entre esses saberes e sua vivência, expressando a relação teoria-prática da ação docente, ou seja, a sua práxis.

Logo, o saber docente se constitui práxis, pois a intervenção do professor é realizada com vistas a alcançar os objetivos por ele propostos, os quais representam o que seria o resultado ideal. Nessa direção, Vázquez (1977, p. 187) afirma que: “o resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal”.

Nesse sentido, a ação docente se faz práxis, pois trata-se de uma atividade humana, que implica a idealização consciente do sujeito/professor que se propõe a intervir e a transformar a realidade posta. Para tanto, faz-se necessário que se conheça esta realidade e não se adeque a ela, mas busque intervir a fim de transformá-la em outra realidade, qual seja, a realidade desejada, objetivada, pensada. Nesse caso, consideramos a situação de um aluno dos anos iniciais em processo de alfabetização, onde sua condição primeira é a de uma pessoa analfabeta que precisa ter essa condição transformada, ou seja, de um aluno analfabeto, se pretende transformar em um sujeito alfabetizado. Para tanto, necessita-se de um planejamento, de uma ação pensada e refletida, ou seja, da práxis pedagógica.

Nesse caso, percebeu-se a situação real, identificou-se uma necessidade, idealizou-se um resultado. A partir daí foram geradas as condições para que a prática pedagógica se transformasse em práxis pedagógica. Para tanto necessitou-se de um plano no nível teórico, que por si só não se constitui práxis, precisando também do elemento prático. Logo, para que a realidade seja transformada, a prática se faz necessária. Do exposto, Vazquez (1977, p. 213) acrescenta que nesse caso: “a prática no sentido de uma ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana”.

Compreendemos essa prática como ideia que não aceita uma dada realidade educacional, mas que se propõe transformá-la a partir da concretização da ação docente, em um processo dinâmico de relação que envolve seus principais elementos, a saber: professor, aluno, saber escolar e saber pedagógico. Esse alinhamento entre a ideia e a ação transformadora, nada mais é que a prática docente, a expressão do saber docente que intenciona uma prática e nela se desenvolve. Sobre o que Vázquez (1977, p. 222) posiciona-se afirmando que: “a prática em seu

mais amplo sentido e, particularmente, a produção, evidencia seu caráter de fundamento da teoria na medida em que esta se encontra vinculada às necessidades práticas do homem social”.

A partir dessa percepção passamos a compreender a ação docente como sendo a expressão e o fundamento do saber docente, a base para o desenvolvimento da teoria pedagógica, teoria esta requerida a partir das necessidades práticas emergentes do cotidiano da escola e mais precisamente da sala de aula. Corroborando com esse posicionamento, Azzi (1994) afirma que o processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como práxis, na qual teoria e prática se determinam mutuamente, produzindo na relação com o objeto-sujeito desse processo que é o aluno, um saber próprio da atividade docente que, ao se incorporar àquele que exerce sua ação sobre determinado objeto visando à sua transformação, que é o professor, também se autotransforma.

Dessa constatação, concordamos com Sánchez Vázquez (1977, p. 234) quando este afirma que:

A prática não fala por si mesma [...]. Como Marx adverte em sua Tese VIII sobre Feuerbach, há a prática e a compreensão dessa prática. [...] A prática tem sua racionalidade, mas esta permanece oculta. Ou seja, sua racionalidade não transparece diretamente e sim apenas a quem tem olhos para ela.

Para o autor o que acontece no espaço da sala de aula exige do professor determinados conhecimentos, para os quais são necessários o domínio do professor. É nesse mesmo contexto que a prática é aprendida, desenvolvida, pensada e repensada. Essa atividade requer do professor a percepção da sua prática consubstanciada nos conhecimentos que possui, requer ainda a capacidade de usar esse conhecimento de forma consciente e, ainda por sua contribuição no processo de produção coletivo do saber docente. Essa compreensão acerca da própria prática exige do professor um conhecimento que lhe possibilite realizar a leitura de sua realidade, além de favorecer a socialização de sua prática (AZZI, 1994).

Desse modo, a percepção da relação existente entre teoria e prática determina o nível da práxis pedagógica desenvolvida pelo professor. Em determinadas situações, notamos que alguns professores sentem dificuldades em estabelecer essa relação entre prática e teoria, ou a entendem de forma equivocada, estabelecendo uma dicotomia entre elas, onde a prática se caracteriza por sua função utilitário e imediatista. Para Vazquez (1977, p. 12): “prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; imprático é aquilo que carece dessa utilidade direta e imediata”. A teoria, para alguns é percebida como um corpo de conhecimento estruturado cientificamente, abstrato e distante da prática. Entretanto, a partir de uma visão histórico-crítica, teoria e prática se constituem mutuamente, não havendo como

separá-las. Portanto, para que se possa analisa-las, conceitua-las e compreende-las a partir desse ponto vista, faz-se necessário que haja intencionalidade.

Em muitas realidades de sala de aula a relação existente entre teoria e prática se estabelece na forma da aplicação da teoria na prática, em outras ocorre a negação da teoria com supervalorização da ação prática. Alguns professores sobrepõem a prática à teoria, restringindo-a a ação pragmática e individual, buscando atender às necessidades imediatas da sala de aula, aproximando a prática pedagógica do senso comum. Sobre o que Sanches Vazquez (1977, p. 8-9) comenta que:

A consciência comum acredita estar numa relação direta e imediata com o mundo dos atos e objetos práticos. Suas conexões com esse mundo e consigo mesma aparecem diante dela num plano a-teórico. Não sente necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares-comuns na qual projeta seus atos práticos. Acredita viver – e nisso vê uma afirmação de suas conexões com o mundo da prática – à margem de toda teoria, à margem de um raciocínio que só viria arrancar-lhe da necessidade de responder às exigências práticas, imediatas, da vida cotidiana. Mas procederíamos levemente se aceitássemos em sua totalidade o que o homem comum e corrente pensa de si mesmo; ou a visão que sua consciência tem de si mesma. Não poderíamos dizer, de modo algum, que vive num mundo absolutamente a-teórico. O homem comum e corrente é um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática.

Vazquez esclarece bem os limites e possibilidades do professor em seu espaço de ação. O autor, afirma que ações concretas devem ser desenvolvidas sim, mas no sentido de contribuir para promover a transição da consciência comum à consciência da práxis, possibilitando ao professor condições de se perceber como sujeito de seu trabalho. Para tanto, faz-se necessário que o professor amplie seu conceito de prática, não perdendo de vista a unidade que esta precisa estabelecer com a teoria, numa relação de interdependência e, ao mesmo tempo, de autonomia relativas, tendo em vista que a práxis, nada mais é que a atividade teórico-prática, ou seja, possui um lado ideal que é teórico e um lado material que é a prática (VÁZQUEZ, 1977).

Assim, concluímos essa subseção, afirmando que a ação docente ou a prática pedagógica precisa desenvolver-se para uma práxis pedagógica ou uma práxis criadora e criativa, com vistas a alcançar uma formação humana do professor. Entretanto, para que isso ocorra, o professor precisa adquirir um conhecimento pedagógico que sirva de fundamentação para sua prática, conhecimento este que favoreça uma ação refletida, principalmente quando esta é realizada pelo coletivo de professores, como é o caso da formação continuada (em serviço).

#### **4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: o que dizem as políticas educacionais do município de Vargem Grande e os sujeitos nelas envolvidos.**

Nesta seção nos propomos apresentar uma abordagem acerca da formação continuada de professores no município de Vargem Grande a partir da Proposta de Política de Formação Continuada de Professores deste município, a forma como foi pensada, sua estrutura e seu desenvolvimento. Para tanto, compreendemos que discutir a formação continuada de professores em nosso tempo tem se constituído tarefa de grande importância, principalmente para as análises pretendidas por esta pesquisa. Assim sendo, convêm destacar o que Saviani (2011a, p. 14) afirma sobre os desafios que são impostos à formação de professores no Brasil na contemporaneidade, conforme segue:

- a) Fragmentação e dispersão das iniciativas pela chamada “diversificação de modelos de organização da Educação Superior”;
- b) Descontinuidades das políticas educacionais;
- c) Burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- d) Separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
- e) O paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático;
- f) Jornada de trabalho precária e baixos salários;

Conforme Saviani, a fim de que se possa enfrentar a realidade que se apresenta no que diz respeito à formação de professores no contexto da educação brasileira hoje, faz-se necessário pensar-se em algumas perspectivas, as quais se colocam em contraposição aos desafios postos. Segundo o autor, tais perspectivas são:

- a) Contra a fragmentação e dispersão das iniciativas, propomos uma concepção orgânica da formação de professores centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação como *locus* privilegiado da formação de professores;
- b) Contra as descontinuidades das políticas educacionais, defendemos uma política educacional de longo prazo que priorize a formação de professores cultos em cursos de longa duração;
- c) Contra o burocratismo da organização e funcionamento dos cursos, propugnamos pela transformação das faculdades de educação em espaços de ensino e pesquisa que possam receber os jovens candidatos ao magistério colocando-os num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual;
- d) Contra a separação entre as instituições formativa e o funcionamento das escolas, propomos uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, considerando dois aspectos: tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de Educação Básica e as faculdades de educação, atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores.



e) Contra as várias formas de manifestação do paradoxo pedagógico, entendemos que sua solução demanda uma formulação teórica. Esta superaria as oposições excludentes e conseguiria articular teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. E essa nova formulação teórica foi a tarefa a que se propôs a Pedagogia Histórico-Crítica. Acreditamos que a orientação metodológica posta em movimento por esta pedagogia recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social, articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação. [...]

f) Enfim, em contraste com jornadas de trabalho precárias e com baixos salários é preciso levar em conta que a formação não terá êxito sem medidas correlatas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor, envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração. (SAVIANI, 2011a, p. 16).

A partir dessa perspectiva, percebe-se uma ênfase na compreensão acerca da qualidade do trabalho do professor condicionar-se, em parte, pela formação desse profissional. Assim, uma boa formação pode ser entendida como premissa para o desenvolvimento de um trabalho docente de qualidade e, conseqüentemente, num aprendizado de qualidade por parte do aluno, bem como, o contrário também apresenta conseqüências. Logo, uma formação de professores desenvolvida em condições precárias resulta num trabalho docente sem a qualidade necessária ou satisfatória. Vale ressaltar que assim, como a qualidade da formação, também as condições de desenvolvimento do trabalho do professor é condição fundamental para um processo ensino aprendizagem de qualidade.

Sendo assim, no que se propõe a pesquisa e considerando a realidade na qual se desenvolve, importa que se possa garantir, tanto uma formação de professores consistente como condições de trabalho adequadas, fazendo-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas para a formação de professores em serviço que atendam às demandas locais, as quais possam traduzir-se, dentre outras coisas, em escolas com infraestrutura adequada, provisão dos equipamentos necessários, professores qualificados e motivados ao desempenho de suas funções. Trata-se, portanto, de priorizar a educação por meio da construção de políticas locais que se encontrem alinhadas ao Plano Municipal de Educação, ao Plano Estadual de Educação e ao Plano Nacional de Educação.

Assim, em conformidade com a Política de Formação Continuada de Professores de Vargem Grande (2017) a formação continuada se constitui numa das formas de valorização do professor, fazendo-se necessário a realização de formações no espaço da escola, no contexto da rede de ensino, além de cursos fora da instituição escolar e da rede, tendo em vista que os

professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro na sua formação inicial, posteriormente na sua relação com o educando e com os contextos educativos. Sobre esse aspecto a proposta apoia-se em Demo (2007, p. 11) quando o autor afirma que: “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”.

Nesse sentido, observamos que a proposta de formação continuada adotada pela rede pública municipal de Vargem Grande não busca apenas cumprir o que recomenda os documentos educacionais legais, como LDB/96, Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN e Base Nacional Comum Curricular - BNCC, mas assume uma visão que privilegia a escola como integrante da formação numa perspectiva em rede, tendo como princípios a garantia de direitos de aprendizagem, o atendimento às diferenças, o direito à inclusão, respeitando as particularidades inerentes a cada realidade escolar.

O estudo da proposta a formação continuada de professores do município de Vargem Grande nos permitiu notar que esta se constitui em um “instrumento essencial para a reflexão sobre a prática pedagógica e a reorganização do ensino, tendo em vista que se caracteriza como um processo permanente de desenvolvimento de competências, contribuindo para a melhoria da atuação profissional”. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 23).

A Política de Formação Continuada de Professores do município de Vargem Grande visa implementar estratégias didático-pedagógicas que possam contribuir com as práticas escolares dos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II etapas, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Entretanto, vale ressaltar que a proposta busca prioritariamente desenvolver estratégias de alfabetização cujo foco incide sobre os educandos dos anos iniciais do ensino fundamental, tomando como ponto de partida os resultados das Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizadas na rede municipal de ensino nos anos de 2013 e 2014. (VARGEM GRANDE, 2017b). Nesse sentido, adota a concepção de formação de professores na perspectiva do:

Professor pesquisador, do professor que toma a sua prática como objeto de reflexão num movimento de ação/reflexão/ação, acredita-se também, que é essencial auxiliar os professores a tornar o conhecimento mais acessível ao aluno [...]. Nessa perspectiva, destaca-se a importância da ação formativa do Professor Alfabetizador pensada pela Rede de Formação Continuada, como um elo entre a SEMED e suas demandas, e as escolas e suas necessidades, além da necessidade de ampliação dos índices de aprendizagem da rede municipal diante das metas definidas pelo MEC para o ano de 2017. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 23).

Assim, a proposta pauta-se na perspectiva defendida por Tardiff (2002), de que a formação deve ser contínua e contribua para o desenvolvimento profissional e pessoal afetivo, ao mesmo tempo em que o trabalho desse profissional alcance seu objetivo precípua que é a melhoria do ensino. Para tanto, importa que o processo formativo do professor esteja em

sintonia com o cotidiano escolar e suas necessidades, valorizando os saberes provenientes da formação profissional, os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. (VARGEM GRANDE, 2017b).

Corroborando com a proposta em pauta, entendemos que a formação do professor precisa organizar-se e desenvolver-se considerando-se o papel que cabe ao professor desempenhar no processo, bem como dos conhecimentos e metodologias que esse profissional precisa dominar, a fim de que possa desempenhar com consistência seu papel educador. Para tanto, Saviani (1997), afirma que o professor necessita de, pelo menos, dois tipos de conhecimento, que o autor chamou de conhecimento decorrente da experiência de vida (*sofia*), vocábulo grego que significa sabedoria a partir de uma vida longa com muitas experiências. O outro conhecimento seria decorrente dos processos educacionais sistematizados (*episteme*). Segundo o autor, o conhecimento elaborado se estrutura a partir do conhecimento não elaborado, de forma que, ambos os saberes ou conhecimentos são fundamentais para a formação do professor, não havendo prevalência de um sobre o outro.

Segundo afirma Saviani (1997, p. 140), para que o professor possa exercer plenamente sua função, faz-se necessário que:

[...] o conhecimento seja produzido previamente no professor de forma sistemática, como condição para que ele possa, de forma deliberada e também sistemática, desenvolver o processo de produção do conhecimento nos alunos. Por essa via, será possível não apenas o domínio de novos conhecimentos por parte dos alunos, produzindo-se neles esse conhecimento, mas, a partir dessa base, se viabilizará também a produção de novos conhecimentos no âmbito da sociedade, contribuindo, assim, para o avanço do saber do ponto de vista das relações históricos-sociais da humanidade.

Nessa perspectiva e, considerando que o professor tem o papel de mediar a construção do conhecimento no aluno tendo como meio o processo de ensino aprendizagem, importa que o professor tenha domínio do “conhecimento metódico”, ou seja, aquele que só se adquire por meio das instituições de ensino, e nesse caso específico, considerando-se o que determina a legislação educacional oficial, trata-se do ensino acadêmico, ao qual deve ser acrescentado aqueles provenientes da continuidade do processo profissional, qual seja, a formação continuada, da qual se ocupa esta pesquisa.

No intuito de situar o *lócus* da pesquisa abordamos o contexto do município de Vargem Grande, compreendendo ser necessário situá-lo no espaço e no tempo e assim apresentar um panorama do município, é sobre esse ponto que passaremos a tratar na subseção seguinte.

#### **4.1 Aspectos históricos, sociais, econômicos e educacionais de Vargem Grande-MA.**

O município teve origem por funcionar como ponto de encontro das estradas de boiadas que vinham de Caxias, Itapecuru-Mirim e outros municípios, sendo aos poucos povoada pelos vaqueiros e boiadeiros que ali acampavam. No ano de 1840, serviu de acampamento às tropas comandadas pelo coronel Luís Alves de Lima e Silva na repressão da Balaiada. Em julho de 1842, pela Lei provincial nº 7203, passou à condição de vila e à categoria de cidade pelo Decreto-Lei nº 45, de 29 de março de 1938. Atualmente Vargem Grande, apesar de ser um grande centro de produção agrícola, demonstra sua forte vocação para pecuária.

Trata-se de um dos 217 (duzentos e dezessete) municípios do estado do Maranhão, atualmente com 81 (oitenta e um) anos de emancipação política. Ao se traçar um percurso pela história e geografia de Vargem Grande-MA, observa-se que a formação da população é bastante heterogênea, com predominância da densidade demográfica na área urbana em função do êxodo rural. A população residente na dimensão territorial do município subsiste basicamente das atividades agropecuárias, extrativista e terceirizadas. (VARGEM GRANDE, 2017a). Estima-se que a população de Vargem Grande conta com aproximadamente 55.841 (cinquenta e cinco mil, oitocentos e quarenta e um habitantes). Entretanto, de acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Vargem Grande contabiliza 49.412 (quarenta e nove mil, quatrocentos e doze habitantes), grande parte dessa população concentra-se na zona urbana, ou seja, na sede do município (IBGE, 2010).

Quanto aos aspectos econômicos, as atividades que predominam no município é a agricultura e a pecuária, praticada principalmente na zona rural. Com destaque também para o comércio com predominância para o varejista. Outra atividade que contribui significativamente para a economia local é o turismo religioso, que atrai um grande número de pessoas que cultivam a tradição religiosa. Um fator que merece destaque no que diz respeito a economia está relacionado a falta de oferta de emprego e de geração e distribuição de renda, o que leva grande parte da população a se deslocar para outros estados em busca de melhores condições de vida, bem como de qualificação profissional.

De acordo com dados do IBGE (2010) o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Vargem Grande se apresenta conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 1 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Vargem Grande

<b>Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Vargem Grande (comparativo)</b>		
<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
0,276	0,363	0,542

Fonte: IBGE (2010); Atlas Brasil (2013)

Conforme exposto, o IDHM de Vargem Grande era 0,542, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Baixo (IDHM entre 0,500 e 0,599). Vale destacar que a dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,768, seguida de Renda, com índice de 0,487, e de Educação, com índice de 0,425 (IBGE, 2010).

Quanto à educação, o município possui um sistema próprio de ensino formado por vinte e sete (27) escolas na área urbana e setenta e uma (71) na zona rural, atendendo estudantes na faixa etária de zero (0) a catorze (14) anos na Educação Infantil e Ensino Fundamental na modalidade regular e, a partir de quinze (15) anos de idade, na EJA. Contempla ainda a Educação Especial em todos os níveis e modalidades no ensino regular e com Atendimento Especial Especializado (AEE), contabilizando um total de treze mil, seiscentos e sessenta e um (13.661) estudantes matriculados, segundo os dados do censo escolar de 2014 (VARGEM GRANDE, 2017a).

Na Educação Infantil a rede atende 26,7% da população na faixa etária de 0 a 3 anos de idade e 71,9% 4 a 5 anos de idade. Com relação ao Ensino Fundamental de nove anos, implantado em 2009, atente atualmente, 88,9% da população entre 6 a 14 anos de idade, dentre as quais 62,1% da população entre 6 e 8 anos de idade encontra-se alfabetizada, ou seja, educandos que cursam o 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Ao realizar-se esse levantamento, foi possível perceber que a população ainda não alfabetizada encontra-se localizada nas áreas rurais do município, geograficamente dispersa (VARGEM GRANDE, 2017a).

No que tange à Educação Infantil a gestão educacional local, por meio do Plano Municipal de Educação (PME) prevê em sua meta 1: “universalizar, até 2024, o atendimento em Educação Infantil – Pré-Escola e ampliar a oferta de vagas em creches, atendendo o mínimo 50% das crianças de 0 a 3 até a vigência desse plano.” (VARGEM GRANDE, 2017a, p. 4-5). Para tanto, estabeleceu as seguintes estratégias:

- 1.1 Realizar estudo de demanda, a fim de estabelecer as prioridades para atendimento da Educação Infantil.

- 1.2 Levantamento anual de vagas por escolas de Educação Infantil sede e campo, seguido de divulgação das vagas existentes nos meios de comunicação de massa.
- 1.3 Realização de busca ativa nos bairros e comunidades do campo no município, para fins de ampliação e efetivação das respectivas matrículas.
- 1.4 Efetivação da proposta curricular da Educação Infantil.
- 1.5 Implementação sistemática do Projeto Político Pedagógico em observância a Proposta Curricular da Educação Infantil.
- 1.6 Manter regime de colaboração com a federação e o estado para garantir assistência técnica e financeira que assegurem o desenvolvimento das estratégias e metas deste plano.
- 1.7 Construir, em regime de colaboração, novos prédios e/ou adequar os existentes de forma a garantir o atendimento ao público na faixa etária de Educação Infantil nas áreas urbanas e do campo.
- 1.8 Garantir, em regime de colaboração, a infraestrutura e mobiliário, bem como brinquedotecas para o atendimento das crianças da Educação Infantil, considerando a importância da ludicidade para seu desenvolvimento.
- 1.9 Considerar as especificidades das comunidades, respeitando a diversidade sociocultural.
- 1.10 Ofertar cursos de formação continuada, em regime de colaboração com o Estado e a União, para os profissionais que atuam na Educação Infantil conforme as especificidades da creche, da Pré-escola e do Atendimento Educacional Especializado para a faixa etária. [...] (VARGEM GRANDE, 2017a, p. 4-5).

A meta 1 do PME/VG (VARGEM GRANDE, 2017a) está em consonância com o Art. 28, inciso IV, da Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre o dever do Estado de assegurar o atendimento “em creche e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, tornando a Educação Infantil um dever do Estado e um direito da criança, o que é confirmado no Art. 29 da LDB (Lei nº 9394/96), que determina a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é "o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Em relação à qualidade da educação ofertada no nível fundamental apesar das iniciativas e investimentos em formação inicial e continuada do corpo docente, bem como da infraestrutura das escolas, o município ainda logra índices de desenvolvimento abaixo da meta nacional estabelecida para 2013 que foi de 3,8, tendo em vista que o município chegou ao percentual de 3,6 nos anos iniciais. Enquanto que nos anos finais a meta nacional estabelecida para o ano de 2013 foi 3,9 e a alcançada foi de 3,8. Diante do exposto, percebeu-se, dentre outras medidas, a necessidade de se desenvolver uma política de formação continuada de professores em todas as etapas e modalidade de ensino, com vistas a ampliação dos índices e da qualidade da educação ofertada pela rede (VARGEM GRANDE, 2017a). Para tanto, pretende-se na meta 2 do PME:

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos, de forma a garantir atendimento a toda a população de 6 a 14 anos, criando estratégias para corrigir 75% da distorção idade ano/série até o último ano de vigência deste plano.

Estratégias:

- 2.1 Manter parceria com as secretarias de saúde e de assistência social, as famílias e a comunidade para garantir a matrícula de todos os alunos na idade de 6 a 14 anos nas escolas da rede pública municipal de ensino.

- 2.2 Fortalecer as ações de acompanhamento pedagógico em todas as escolas da rede, a fim de monitorar e propiciar o desenvolvimento individual dos alunos.
- 2.3 Fortalecer as ações da Comissão Própria de Avaliação Municipal (CPAM)
- 2.4 Desenvolver ações de intervenção pedagógica, com base na análise de resultados das avaliações internas e externas criando estratégias de recuperação paralela dos alunos que estão aquém do esperado para o ano/série.
- 2.5 Intensificar as parcerias com as famílias, Secretaria de Assistência Social, Conselho Tutela, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Ministério Público, garantindo, assim, o trabalho de acompanhamento desenvolvido pela FICAI (Ficha de Acompanhamento do Aluno Infrequente), a fim de reduzir e/ou eliminar a evasão escolar.
- 2.6 Implementar proposta pedagógica da rede municipal de ensino, tornando-a instrumento relevante e funcional para o processo de ensino aprendizagem.
- 2.7 Elaborar e/ou reformular o Projeto Político Pedagógico e o Requerimento Interno das escolas de Ensino Fundamental, conforme suas especificidades, até o quinto ano de vigência deste PME.
- 2.8 Garantir, em regime de colaboração, transporte escolar de qualidade e com condições de acessibilidade a todos os alunos do campo.
- 2.9 Ajustar a proporção professor/aluno, de forma a garantir, aos professores, adequadas condições de trabalho e, aos alunos, qualidade no ensino e aprendizagem.
- 2.10 Manter o processo de formação continua em rede, propondo situações de aprendizagem e de reflexões constantes sobre questões pertinentes à educação e ao processo de ensino e aprendizagem. [...] (VARGEM GRANDE, 2017a)

No intuito de alcançar o previsto na meta 2 foi estabelecido um regime de colaboração entre estado e municípios, registrando importantes ações, dentre as quais se vale destacar: a substituição de escolas com estruturas físicas inadequadas por escolas estruturadas fisicamente, formação técnico-pedagógica dos profissionais da educação, oferta de material didático-pedagógico, transporte escolar em quantidade e condições adequadas. (MARANHÃO, 2014).

O quadro 2 apresenta o IDHM da educação no município de Vargem Grande, de acordo com o IBGE (2010), no intervalo de 1991 a 2010.

Quadro 2 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Vargem Grande - Educação

<b>Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Vargem Grande (educação - comparativo)</b>			
<b>IDHM e Componentes</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
<b>IDMH Educação</b>	<b>0,108</b>	<b>0,185</b>	<b>0,425</b>
% de 18 anos ou mais com fundamental completo	11,09	11,15	29,13
% de 5 a 6 anos na escola	16,32	64,67	81,87
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental REGULAR SERIADO ou com fundamental completo	12,57	19,85	68,76
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	7,80	8,38	38,28
% de 18 a 20 anos com médio completo	5,65	1,93	16,63

Fonte: IBGE (2010)

Entre 1991 a 2010, o IDHM do município passou de 0,276, em 1991, para 0,542, em 2010, enquanto o IDHM da Unidade Federativa (UF) passou de 0,357 para 0,639, o que representa uma taxa de crescimento de 96,38% para o município e 78% para a UF; e em uma

taxa de redução de desenvolvimento humano de 63,26% para o município e 53,85% para a UF. No município, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,317), seguida por Longevidade e por Renda. (IBGE, 2010).

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), muito embora a SEMED/VG tenha empreendido esforços no sentido de reduzir os índices que eram de 42% para 32% no período de quatro anos, ou seja, entre os anos de 2017 a 2020, esse índice ainda é motivo de preocupação, requerendo da gestão educacional o desenvolvimento de estratégias. Na perspectiva de assistir ao público da EJA o PME propõe em sua meta 8: “promover, em regime de colaboração, políticas que elevem a escolaridade do público de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos de forma a garantir, no mínimo, a conclusão da educação básica, até a vigência desse plano (VARGEM GRANDE, 2017a, p. 10). Para tanto, define como estratégias:

8.1 Desenvolver, em regime de colaboração, programas que promovam o acompanhamento individual, priorizando aqueles com escolaridade defasada, tendo em vista suas peculiaridades.

8.2 Construir uma proposta pedagógica que possibilite a formação profissional, concomitante à escolaridade regular ofertada pela rede para o segmento de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

8.3 Estabelecer parcerias com as secretarias municipais e outros segmentos da sociedade criando formas de atendimento para garantir a inserção, acompanhamento e monitoramento de estratégias promotoras da permanência e aprendizagem dos alunos de EJA matriculados na rede pública municipal.

8.4 Adotar programas que possibilitem aos estudantes da EJA a conclusão dos estudos, através de metodologias que alcancem a maior quantidade de público, inclusive aqueles que por algum motivo abandonaram os estudos.

8.5 Estimular parcerias com empresas e organizações trabalhistas, política de empregabilidade, incentivando, assim, a permanência e ampliação da escolarização dos alunos de EJA ofertada pela Rede Pública Municipal. (VARGEM GRANDE, 2017a, p. 10)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) exerce um papel de fundamental importância na consolidação de políticas públicas que visam garantir o efetivo exercício da cidadania, tendo em vista possibilitar às pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade regular retornar aos estudos. Assim, a meta 3 ganha destaque por sua relevância, uma vez que busca minimizar as disparidades sociais, assegurando aos cidadãos o pleno exercício da dignidade da pessoa humana.

Sobre esse público, no município de Vargem Grande, tem-se que a população com dezesseis (16) anos que concluiu o ensino fundamental é de 41% e o ensino médio é de 34,1%. Quanto ao processo de escolarização no nível médio, pelo menos 77,9% da população em idade regular encontra-se inserido. A parcela da população em idade regular ainda não atendida diz respeito àqueles jovens que residem na zona rural onde essa etapa do ensino não é ofertada, podendo-se notar que a população mais afetada pela não oferta de nível médio de ensino é a população rural. Atualmente, o município apresenta um índice de 5,9% de pessoas na faixa



etária entre dezoito (18) e vinte e nove (29) anos, com doze anos de escolarização, já na zona rural apenas 4,3% da população alcançou doze (12) anos de escolarização. (VARGEM GRANDE, 2017a).

Observamos que a meta 8 do PME (VARGEM GRANDE, 2017a) está em plena consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), quando em seu artigo 208, afirma ser dever do Estado garantir “o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles/as que não tiveram acesso na idade própria”. Estando de acordo também, com a LDB (BRASIL, 1996), quando no artigo 37 assevera que a “Educação de Jovens, Adultos e Idosos é destinada àqueles que não tiveram acesso aos estudos no Ensino fundamental e Médio” e ainda no artigo 38, ao afirmar que os “sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos Jovens, Adultos e Idosos, oportunidades educacionais apropriadas”.

Com vistas a fortalecer o que objetiva a meta 8, apontamos ainda a meta 3 do PME (VARGEM GRANDE, 2017a) visa: “garantir a ampliação do regime de colaboração para o fortalecimento de ensino médio”, por meio das seguintes estratégias:

- 3.1 Criar comissão, em regime de colaboração, para acompanhamento e estudo de demandas dos alunos que irão para o ensino médio.
- 3.2 Informar, ao final de cada ano letivo, às instâncias estadual e federal as demandas referentes à matrícula, construção de novos prédios e/ou ampliação das escolas existentes e de transporte escolar aos alunos do ensino médio.
- 3.3 Ampliar as parcerias de cessão dos prédios da rede municipal de ensino onde não há atendimento para funcionamento do ensino médio em regime de colaboração com o Estado.
- 3.4 Realizar acompanhamento dos alunos matriculados nas séries/anos finais do Ensino Fundamental de modo a possibilitar o pleno desenvolvimento e o ingresso no ensino médio na idade adequada. (VARGEM GRANDE, 2017a, p. 7)

O município de Vargem Grande assume em sua meta 4 do PME (VARGEM GRANDE, 2017a) o contemplado na Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014) e do PEE (MARANHÃO, 2014), com vistas a garantir os direitos de crianças e adolescentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa perspectiva, propõe na estratégia 4.1: “Garantir a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, conforme os marcos legais complementando ou suplementando à escolarização, para todos os alunos que demandem esse atendimento” (VARGEM GRANDE, 2017a, p. 7).

De acordo com o PEE (MARANHÃO, 2014, p. 25):

O cumprimento desta meta colabora no desenvolvimento integral de todos os estudantes e, conseqüentemente, na construção de uma escola distendida aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e de uma sociedade mais respeitosa e igualitária, que se converte circunstancialmente nos princípios orientadores que demandam significativas mudanças, não apenas na estrutura física das escolas mas também mudanças paradigmáticas do processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes com matrícula nas escolas públicas do Estado do Maranhão.

Assim, no município de Vargem Grande tem-se 81,9% dos educandos pertencentes a esse público atendidos no ensino público regular e recebem Atendimento Educacional Especializado, que a partir de agosto de 2018 passou a ser ofertada no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), com o intuito de ampliar o atendimento ao público alvo da Educação Especial, que até aquele momento era realizado em algumas escolas da Rede.

A criação do CAEE pela rede pública municipal de Vargem Grande apoia-se em marcos legais, políticos e pedagógicos os quais orientam a implantação de Sistemas Educacionais Inclusivos. Dentre esses marcos pode-se citar: A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica; a Resolução CD/FNDE, nº 10/2013, que dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº11.947/2009. (VARGEM GRANDE, 2018)

O CAEE define como objetivo primeiro a garantia do atendimento educacional especializado aos educandos que se constituem o público alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino, que ao longo dos anos tem enfrentado barreiras reais e/ou circunstanciais (VARGEM GRANDE, 2018). Atrelados a este objetivo, tem-se os objetivos específicos, que são:

- Proporcionar, por meio de intervenções pedagógicas, o desenvolvimento global dos alunos público alvo da Educação Especial com necessidades educacionais especiais, com atividades que favoreçam e contemplem os aspectos cognitivo, afetivo, linguístico, percepto-motor e social;
- Possibilitar o atendimento por meio de uma equipe multiprofissional e multidisciplinar aos alunos público alvo da Educação Especial, visando contribuir para a melhoria dos aspectos social e educacional;
- Contribuir para o fortalecimento familiar por meio da realização de atividades sócio-educativas contínuas e sistemáticas, como: visitas domiciliares, entrevistas, reuniões, palestras, dentre outras;
- Assessorar sistematicamente as escolas da rede pública municipal de ensino no processo de construção de uma educação inclusiva. (VARGEM GRANDE, 2018, p. 9).

Atualmente o CAEE atende um público de 86 (oitenta e seis) crianças com as mais diversas deficiências, nos turnos matutino e vespertino, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009a). A proposta foi de reunir em um só espaço todas as crianças que antes eram atendidas em espaços distintos, ou seja, nas escolas regulares, com o acompanhamento apenas das professoras nas salas de recursos. Uma vez reunindo-se todas as crianças que precisam de atendimento educacional especial em um único espaço, tornou-se possível a constituição de uma equipe multiprofissional e multidisciplinar, composta por: fisioterapeutas, fonoaudiólogas, assistentes sociais, professoras, psicólogos (as) e demais agentes administrativos e operacionais. Ressalta-se que todas as crianças atendidas no CAEE

estão matriculadas e frequentando a escola regular, atentando-se ao princípio da inclusão. (VARGEM GRANDE, 2018)

Importa considerar que a qualidade da educação perpassa pela ação docente cuja prática precisa estar sustentada por concepções educacionais que valorizem as formações inicial e continuada do professor. Nesse sentido, o município conseguiu alcançar, num período de cinco (5) anos, inserir 95% do seu corpo docente no processo de formação inicial, por meio da realização de convênios com as IES públicas. Quanto aos índices de formação continuada, por meio IES públicas, aponta-se apenas 12,2% dos docentes da rede. Nesse sentido, o PME estabelece em suas metas que é necessário:

Meta 13: Elevar, em regime de colaboração o quadro de profissionais docentes, formando especialistas, mestres e doutores dos profissionais em efetivo exercício, sendo 25% (vinte e cinco por cento) de especialistas, 10% (dez por cento) de mestres e, no mínimo, 5% (cinco por cento) de doutores.

Estratégias:

13.1 Identificar as demandas profissionais docentes que atuam em áreas divergentes da sua formação inicial, inserindo-os em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

13.2 Estimular a oferta de vagas em cursos de pós-graduação, lato e stricto sensu por meio de convênios com as IES públicas.

13.3 Fomentar a oferta de vagas, em regime de colaboração com as IES públicas, em cursos de graduação segunda licenciatura de docentes atuantes em áreas específicas.

13.4 Promover a integração com as IES públicas, em regime de colaboração, para desenvolver ações que atendam as demandas locais de aprendizagem, respeitando as especificidades socioeconômicas. (VARGEM GRANDE, 2017a, p. 13)

Além da meta 13 outra meta constante no mesmo documento diz respeito à formação continuada em serviços dos profissionais da educação que prevê o seguinte:

Meta 15: Manter, em regime de colaboração, durante a vigência deste PME, política de formação continuada em serviço dos profissionais da educação docentes e não docentes, assegurando formação específica na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

15.1 Criar políticas e programas que garantam o acesso e a permanência dos profissionais da educação nos cursos de formação continuada, ofertados pela rede municipal de educação.

15.2 Garantir a oferta, em regime de colaboração com as IES públicas, formação continuada para atender as especificidades dos profissionais que atuam na rede pública municipal de ensino.

15.3 Fomentar o cadastro e o acesso à Plataforma Freire para garantir as matrículas em cursos de formação continuada de profissionais da educação.

15.4 Expandir a política de divulgação através da comissão própria, de cursos de formação continuada ofertadas pelas IES públicas.

15.5 Estimular a participação dos profissionais da educação em eventos educacionais como seminários, fóruns, conferências, colóquios e simpósios. (VARGEM GRANDE, 2017a, p. 4)

Trazemos ainda a meta 14 do PME (VARGEM GRANDE, 2017a, p. 13) que visa: “incentivar a política de formação em cursos de pós-graduação stricto sensu: mestres e doutores”, a qual encontra-se articulada à meta 15 do PEE (MARANHÃO, 2014, p. 74) que objetiva “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo

a atingir a titulação anual de 100 mestres e 20 doutores”. Segundo o PEE (MARANHÃO, 2014, p. 74):

O cumprimento da referida meta potencializa as ações da política de formação continuada desenvolvida pelas instituições de ensino superior sediadas no Estado do Maranhão, oportunizando aos profissionais da educação, em especial professores e professoras, a ampliação de estudos e de pesquisas, no sentido de ressignificar a prática docente, pois todo cidadão, independentemente do nível de ensino em que esteja, tem o direito de ter professores formados com o mais alto grau de excelência.

Sobre o Ideb do município, considerando o último ano da I etapa do ensino fundamental, qual seja, o 5º ano. Observamos no quadro seguinte que o índice atingiu variação menos expressiva entre as metas projetadas e a nota atingida. Nos anos de 2007 e 2015 foi possível alcançar um índice maior que a meta projetada. Nos anos de 2009 e 2011, os índices se igualaram às metas projetadas e nos últimos dois ciclos avaliativos, ou seja, 2011 e 2013, os índices alcançados foram menores que os projetados. Destacamos que o ano de 2013 a variação entre a meta e o índice alcançado foi de 0,5 (zero vírgula cinco). Entretanto, a recuperação no ano de 2015 foi expressiva, chegando a alcançar 0,1 (zero vírgula um) de diferença entre o alcançado (4,2) e o projetado (4,1), superando assim, a meta projetada.

Quadro 3 - Ideb do ensino fundamental - I etapa

Ideb do ensino fundamental - I etapa									
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Meta projetada	—	2,8	3,1	3,6	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
Ideb observado	2,8	3,0	3,1	3,6	3,3	4,2	4,3	—	—

Fonte: INEP/IDEB (2016)

Observamos também, que no ano de 2017, muito embora o índice alcançado tenha sido de 4,3 (quatro vírgula três), superando o índice alcançado anteriormente, não chegou a alcançar a meta projetada que foi de 4,4 (quatro vírgula quatro). Podemos observar que o índice do município vem crescendo de 2005 até 2017 sem, no entanto, alcançar a meta projetada. Como podemos confirmar no quadro em estudo.

Segue ainda, um quadro onde apresentamos os dados referentes ao número de matrículas em cada etapa, da pré-escola ao ensino médio, bem como, a quantidade e de professores no ensino fundamental e médio, seguida da quantidade de estabelecimentos do ensino fundamental e médio.

Quadro 4 - Dados gerais da educação em Vargem Grande

<b>Dados gerais da educação em Vargem Grande</b>	
<b>Itens</b>	<b>Quantidades</b>
Matrículas na pré-escola (2018)	1.815
Matrículas no ensino fundamental (2018)	8.761
Matrículas no ensino médio (2018)	2.190
Docentes do ensino fundamental (2018)	373
Docentes do ensino médio (2018)	104
Número de estabelecimentos de ensino fundamental (2018)	74
Número de estabelecimentos de ensino médio (2018)	6

Fonte: IBGE (2018).

Com vistas ao alcance das metas previstas no PME (VARGEM GRANDE, 2017a), bem como do alcance do índice nacional estabelecido para o município de Vargem Grande a SEMED/VG criou a Supervisão de Políticas Educacionais a qual desenvolveu a proposta de Formação Continuada da Rede Pública Municipal de Ensino de Vargem Grande, sobre a qual passamos a tratar no subitem seguinte.

#### **4.2 A formação continuada de professores: “Programa Mais Aprendizagem”.**

Trata-se da proposta de construção de uma política de formação continuada de professores apresentada pela Supervisão de Políticas Educacionais por meio da Coordenação de Programas e Projetos, subsidiada na LDB (Lei nº 9.394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e na BNCC, com vistas à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, bem como a consolidação de uma proposta curricular para o município.

As formações previstas na proposta visam cumprir o que está regulamentado por meio dos documentos educacionais formais citados, visando auxiliar os professores da rede na organização dos seus processos de trabalho na escola e na sala de aula. Para tanto, a proposta apresenta como objetivo geral:

Efetivar um Plano de Formação para a rede municipal que valorize o fazer pedagógico, a reflexão e o estudo que possibilite a aprendizagem significativa dos educandos em seus respectivos anos letivos, garantindo o direito de aprendizagem e a qualidade da educação pública de Vargem Grande. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 5)

Segundo a Política de Formação Continuada local, as formações continuadas devem articular teoria e prática, considerar a realidade social local, a interdisciplinaridade, a

pluridisciplinaridade, a abordagem cultural, contextualizando o conhecimento, o ensino reflexivo, a experiência do professor, com vistas a desenvolver competências e habilidades dos professores, entre outros temas que pautam os debates sobre a educação em todo o mundo e que, portanto, são subjacentes às teorias voltadas para a análise e a interpretação da realidade. (VARGEM GRANDE, 2017b).

A proposta da Política de Formação Continuada local adota as concepções sociointeracionistas do processo de ensino-aprendizagem, que requerem uma abordagem na qual sejam estudadas a formação e as inter-relações dos conceitos que compõem os modelos científicos, a sua evolução histórica e a construção no decorrer da aprendizagem. Para tanto, compreende-se que as relações que se desenvolvem no interior da escola são indispensáveis para a qualidade do ensino (VARGEM GRANDE, 2017b). Nesse sentido, alguns aspectos metodológicos devem ser considerados no processo de formação continuada de professores no contexto da proposta em discussão, conforme apontamos a seguir:

- a) Discutir o processo ensino-aprendizagem, à contextualização do conhecimento, seja a partir do empírico, seja a partir dos conceitos anteriormente apropriados em todos os encontros de formação;
- b) Propor situações-problema significativas, inclusive considerando a necessidade de estudo teórico e prático para toda rede municipal de ensino;
- c) Estimular a observação, a experimentação e o registro;
- d) Considerar o erro como expressão de atividade construtiva no processo de conhecimento;
- e) Estabelecer relações entre fatos e conceitos (teoria/prática) aparentemente desconectados, considerando a apreensão da totalidade da situação;
- f) Permitir ao professor participante a descontextualização do conhecimento, inicialmente atrelado a uma situação concreta, permitindo a universalização do mesmo;
- g) Priorizar determinados tipos de conhecimento em função da necessidade de sua utilização, como forma de garantir a atividade participativa e criativa no mundo;
- h) Privilegiar o aspecto experimental do saber científico;
- i) Estimular o acesso do professor participante a material bibliográfico atualizado de apoio;
- j) Favorecer a utilização por parte do professor participante de novas tecnologias de informação através do computador e da comunicação à distância. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 6)

Segundo a proposta, a articulação teoria-prática se constitui aspecto fundamental, tendo em vista que o público alvo das formações são professores em efetivo exercício na sala de aula ou estão na condição de coordenadores pedagógicos nas escolas públicas municipais de Vargem Grande. Ademais, a proposta privilegia temas relacionados aos conteúdos que deverão ser abordados em sala de aula, a partir da ação-reflexão-ação em torno dos aspectos conceituais, das dificuldades de apreensão e compreensão dos conteúdos estudados e dos recursos didáticos que podem ser mobilizados na sala de aula, tendo em vista a necessidade de alinhamento dos conhecimentos dos educandos aos conteúdos abordados nas avaliações em rede e nacionais. (VARGEM GRANDE, 2017b).

Na perspectiva da construção em rede dos processos formativos, a proposta adota os estudos com base nas orientações da BNCC, considerando as habilidades definidas para cada ano/série, destacando que, nos casos de Língua Portuguesa e Matemática, os estudos são desenvolvidos a partir dos descritores, com vistas ao desenvolvimento da alfabetização dos educandos e, conseqüentemente, o alcance dos índices estabelecidos para o município. Nesse sentido, o professor participante é chamado a desenvolver sequências didáticas para uso em sala de aula, as quais são analisadas e discutidas durante as formações. A proposta promove experiências de integração interdisciplinar apoiadas em atividades nas quais participam professores e alunos, por meio da abordagem de temas que permitem a articulação de várias disciplinas que se integram nos Projetos de Apoio Didáticos Pedagógicos (PAPIS). Nesse contexto, o professor é percebido como parte da equipe da rede municipal de ensino em que, junto com outros professores, coordenadores pedagógicos e professores/formadores, formam uma rede de planejamento, onde partilham metodologias de ensino e materiais didáticos-pedagógicos, além de discutirem situações e ideias que possam contribuir para o desenvolvimento do educando. Para tanto, durante as formações, são apresentados por meio de vídeos, fotos e relatos trabalhos realizados em sala de aula que se destacaram por apresentarem resultados significativos. (VARGEM GRANDE, 2017b).

A Política de Formação de Professores denomina-se “Rede de Formadores Mais Aprendizagem” e segue a seguinte estrutura:

- a) Coordenador-geral: instância maior de coordenação, com a função de organizar, orientar e acompanhar, em linhas gerais a execução da proposta de formação [...];
- b) Membro de articulação com as coordenações de ensino;
- c) Equipe de formadores;
- d) Logística geral;
- e) Monitoramento. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 9).

Para fins de operacionalização a “Rede de Formadores Mais Aprendizagem” lança mão dos seguintes instrumentos:

- a) Reuniões periódicas da Coordenação Geral, equipes de formadores e Coordenação de Ensino, preferencialmente quinzenais ou quando se fizer necessário;
- b) Reuniões periódicas da Coordenação Geral com as equipes de formadores por áreas de conhecimentos;
- c) Encontros formativos das equipes de formadores com coordenadores pedagógicos. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 9).

As avaliações das formações são realizadas na perspectiva processual, em primeiro momento, ao final de cada formação, são distribuídas “fichas de monitoramento”, com o intuito de verificar se os aspectos abordados na formação atenderam às necessidades dos professores participantes no que diz respeito às suas práticas pedagógicas em sala de aula. Em segundo momento, no decorrer do processo, avalia-se a qualidade das formações realizadas a partir dos

resultados apresentados em sala de aula, por meio do desempenho do professor e do desenvolvimento do educando. Quanto à avaliação da aprendizagem do educando é realizada por meio de simulados e avaliações diagnósticas, cujos resultados deverão ser investigados, analisados e discutidos durante as formações, no sentido de redirecionar as ações e redimensionar o processo formativo e de ensino aprendizagem. (VARGEM GRANDE, 2017b).

Nesse ponto consideramos relevante atentar para as “relações que se estabelecem entre a avaliação dos processos educativos escolares – avaliação de desempenho dos estudantes – e a avaliação do trabalho dos professores [...]” (FREITAS, 2002, p. 158), apontadas pela autora, que resultam na culpabilização dos professores pelo mau desempenho dos estudantes em todas as etapas educacionais, desconsiderando-se outros aspectos não menos relevantes, como: carreira e salário, espaços físicos adequados, relação família/escola, que podem interferir significativamente no desenvolvimento do processo educacional.

Para a construção da Proposta da Política de Formação Continuada de Professores de Vargem Grande, foi adotado como referencial teórico a LDB (Lei nº 9.396/96) em seu artigo 73 ou 67. Além de Libâneo (2004) que toma como ideia base de formação continuada, a importância da participação do professor na gestão do trabalho escolar, para as tomadas de decisões coletivas no contexto da escola, a construção de projetos pedagógicos, o compartilhamento de preocupações e sugestões entre professores e demais profissionais dentro do espaço escolar, de modo que todos possam sentir-se responsáveis pela escola e pelo processo ensino-aprendizagem. Também foi tomado como referência Demo (2007, p. 11), quando o autor afirma que: “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”. Assim, tem-se como proposição da política de formação local que a formação do professor se desenvolve dentro e fora da escola, enfatizando os aspectos que envolvem o profissional professor, dentre os quais destaca-se a aprendizagem de qualidade e respeito ao educando. (VARGEM GRANDE, 2017b).

Mais uma vez trazemos Freitas, a fim de não perdermos de vista a discussão que hoje se estabelece que põe em lados opostos “projetos de educação e formação que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade em contraposição a uma outra concepção de educação e de formação que é a formação humana omnilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal”. (FREITAS, 2002, p. 159).

A referida proposta teve início em 2017 por iniciativa da Coordenação de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Vargem Grande, que é diretamente subordinada à Supervisão de Educação Básica. Em primeiro momento, a ideia foi organizar uma proposta de trabalho para ser desenvolvida durante o primeiro ano de gestão do atual



governo municipal, ou seja, 2017. Tal plano envolvia assessoria e acompanhamento das ações de formação continuada dos professores da educação básica no município, além de prestar assistência e acompanhamento ao Plano Municipal de Educação (PME) e Plano de Ações Articuladas (PAR). Nesse ano, a prioridade seria buscar-se melhorias dos índices das avaliações nacionais realizadas com os educandos do 5º ano de toda a rede, além disso, desenvolver ações no sentido de avançar no processo de alfabetização que envolvia os anos iniciais do ensino fundamental, a saber: 1º, 2º e 3º anos. Assim, o foco principal girou em torno da formação continuada dos professores da rede, avaliação dos trabalhos pedagógicos, além de cuidar para que o currículo fosse devidamente cumprido, possibilitando a progressão dos educandos em conformidade com as aprendizagens referentes a cada ano, segundo os documentos educacionais oficiais já mencionados, desenvolvendo políticas educacionais locais. (VARGEM GRANDE, 2017b).

Conforme aponta a proposta, com vistas à sua implementação, no que diz respeito especificamente à formação de professores, algumas ações foram consideradas fundamentais, a saber:

- a) Plano de formação para os professores de 5º e 9º anos visando ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o município de Vargem Grande;
- b) Plano de formação para os professores de 1º ao 3º ano visando ampliar o índice da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) para o município de Vargem Grande;
- c) Plano de formação para os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o primeiro e segundo segmentos;
- d) Plano de formação para os gestores e coordenadores pedagógicos em parceria com o Governo do Estado adotando o Programa Escola Digna. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 9).

A concepção de educação que orienta a presente proposta é a de educação como processo de construção permanente, requerendo a valorização do trabalho pedagógico e administrativo e sua articulação entre teoria e prática em consonância com a realidade escolar, levando-se em conta as condições materiais e institucionais em que a escola se encontra imersa. Para tanto, todas as ações desenvolvidas devem envolver os profissionais da educação e os educandos, com o objetivo de garantir o direito ao aprendizado. (VARGEM GRANDE, 2017b).

Conforme consta na proposta, a metodologia geral para as formações dos professores, foi definida por etapas, de modo que cada formação devesse cumprir uma carga horária de 8h presencial e 12h de prática e pesquisa no espaço da escola, seguida da construção de sequências didáticas, conforme as orientações dadas durante o tempo de formação presencial, com vistas a construção de planejamento em rede. As discussões centrais das formações de professores têm como pontos principais os princípios e diretrizes da Educação Básica, as legislações pertinentes

às pluralidades culturais, a interdisciplinaridade como eixo estruturador do trabalho docente e da proposta pedagógica para a educação. (VARGEM GRANDE, 2017b).

As formações se organizam da seguinte forma:

- a) Atividades sequenciadas;
- b) Registro da prática e socialização de encontros anteriores pelo relator da turma;
- c) Atividades ocasionais;
- d) Atividades de reflexão e/ou prática em grupo;
- e) Atividades sequenciadas e socialização;
- f) Avaliação. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 15).

De acordo com a proposta em estudo, para realização das atividades sequenciadas os professores participantes poderão utilizar-se de diversos recursos, tais como: “vídeo, relatos de experiências, músicas, filmes, imagens, demonstração de casos práticos, leituras, dentre outros”. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 15). Enquanto que nas atividades de reflexão e/ou práticas em grupo os professores poderão realizar trocas de experiências sobre situações vivenciadas em sala de aula e desenvolvimento do planejamento em grupo, sempre buscando contemplar os conteúdos referentes a cada ano e período. Ao final do ano letivo os professores participantes deverão receber certificados que comprovem suas participações nas formações realizadas, cuja carga horária deverá somar um tempo de 60h (sessenta horas) a 120h (cento e vinte horas), que envolve os momentos presenciais, atividades desenvolvidas em sala de aula, com relatórios comprovando tais atividades. (VARGEM GRANDE, 2017b).

Conforme consta na proposta de formação local, as formações dos professores dos 5º e 9º anos, ou seja, dos anos finais da I e II etapas, justifica-se pela necessidade de se ampliar os índices de aprendizagem da rede municipal diante das metas definidas pelo MEC para o ano de 2017, tendo em vista que são os educandos desses anos que deverão participar das avaliações nacionais. Diante dessa necessidade, a equipe construtora da proposta organizou as formações dos professores desses anos tendo como foco alcançar o seguinte objetivo geral: “promover assessoria técnico-pedagógica aos professores da rede municipal de ensino por meio de formação, acompanhamento e avaliação, a fim de impactar os índices do IDEB. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 17-18). Além do objetivo geral, definiram como objetivos específicos os abaixo descritos:

- a) Formar continuamente professores de Língua Portuguesa e de Matemática para apoiar o trabalho em sala de aula com os novos saberes sobre o ensino-aprendizagem das disciplinas em foco;
- b) Favorecer aos professores em serviço das turmas de 5º e 9º anos da rede de ensino municipal o conhecimento sobre os gêneros do discurso/ textual, bem como os procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; as relações entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação linguística e o modo como abordá-los, na prática de sala de aula;

- c) Favorecer aos professores em serviço das turmas de 5º e 9º anos da rede de ensino municipal o conhecimento sobre espaço e forma; grandezas e medidas; números e operações/álgebra e funções; tratamento da informação e o modo como abordá-los, na prática de sala de aula;
- d) Realizar avaliação mensal dos alunos com foco nos resultados e metas desejados para a rede de ensino municipal nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. [...]. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 18).

Com as formações previstas para os 5º e 9º anos, os anos finais da I e II etapas, respectivamente, a proposta visava atender dezesseis (16) escolas localizadas na zona urbana ou sede do município, o que significa atender a seiscentos (600) educandos do 5º ano e quatrocentos e três (403) educandos do 9º ano. No contexto da zona rural, a previsão era atender a doze (12) escolas, o que representa o atendimento de duzentos e trinta e dois (232) educandos do 5º ano e cento e noventa e dois (192) educandos do 9º ano. (VARGEM GRANDE, 2017b).

No que diz respeito à II etapa do ensino fundamental, ou seja, do 6º a 9º ano, quanto aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática as formações de professores estavam prevista para acontecer mensalmente, enquanto que para os demais componentes curriculares, os encontros estavam previstos para realizar-se bimestralmente. Ainda com relação às formações para os professores da II etapa referente ao ano de 2018, definiu-se como objetivo geral: “promover estudos, práticas e vivências com base nas experiências de prática pedagógica interdisciplinar nas escolas, em todas as áreas de conhecimento [...], nas escolas da sede e do campo de Vargem Grande”. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 22). Os objetivos específicos para a II etapa, foram definidos conforme segue:

- a) Trabalhar conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Educação Física, Geografia, Arte, Inglês, Ciências e Religião em turmas unificadas por disciplina, para condução de forma integrada de conteúdos numa perspectiva interdisciplinar;
- b) Aprofundar aspectos teóricos e práticos dos conteúdos anteriormente citados, visando a melhoria da qualidade do ensino e da consolidação de 100% dos alunos com níveis pertinentes aos seus respectivos anos de estudo até 2019;
- c) Desenvolver as competências dos professores participantes para realizar e apresentar os resultados de pesquisa conduzidos em suas salas de aula, contribuindo para o conhecimento sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas de ensino fundamental de segunda etapa na cidade de Vargem Grande-MA;
- d) Permitir a vivência de um ensino contextualizado, abordando temas sociais relevantes, de modo a desenvolver as competências do professor participante ligadas aos aspectos socioeconômicos e culturais, com vistas a formação do cidadão crítico, responsável, solidário e consciente de seu papel na sociedade;
- e) Construir no município de Vargem Grande uma rede de formação apoiada em equipes de professores locais, articulados com as supervisões de ensino, programas e projeto, infraestrutura. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 22).

Com relação à formação dos professores alfabetizadores, ou seja, professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a proposta apresenta um processo formativo com foco na alfabetização. Para tanto, estabeleceu como objetivo geral para a formação dos professores

nessa etapa do ensino para o ano de 2017, que os trabalhos deveriam ser desenvolvidos no sentido de:

Orientar o trabalho docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, propondo melhorias na aprendizagem dos alunos na área de Leitura, Escrita e Matemática, possibilitando o planejamento, o acompanhamento pedagógico e a avaliação, tendo como foco principal a melhoria na qualidade do processo ensino aprendizagem, com vistas a impactar nos índices do IDEB, considerando-se o desempenho dos alunos na Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 24).

Com o intuito de alcançar o objetivo geral, a proposta trouxe como objetivos específicos, os abaixo relacionados:

- a) Refletir sobre a ação pedagógica;
- b) Reconhecer a ação do professor na aprendizagem do educando como sendo mediadora na construção do conhecimento;
- c) Compreender de forma articulada o processo de aprendizagem do educando e do educador;
- d) Orientar um acompanhamento pedagógico de forma sistemática;
- e) Desenvolver um sistema de avaliação que atenda às necessidades de aprendizagem do educando;
- f) Fomentar a troca de experiências, relatos de inovações e discussões para a tematização das práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas;
- g) Analisar, com o (a) professor (a), o processo de aprendizagem dos (as) alunos (as), articulando os conhecimentos didáticos às situações de sala de aula, propondo, quando necessário, intervenções para solução das dificuldades identificadas;
- h) Elaborar um sistema de monitoramento e de intervenções pedagógicas adequadas as dificuldades de aprendizagem que se apresentam ao longo do processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental;
- i) Discutir e promover estratégias didático-pedagógicas específicas para o enfrentamento das dificuldades apresentadas no ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e das operações matemáticas, a partir da análise conjunta desses resultados;
- j) Os conteúdos de Linguagem e Matemática foram determinados com base na análise dos resultados da ANA, e outras avaliações e, que permitam à criança aprender e consolidar os direitos de aprendizagem previstos para os três primeiros anos do ensino fundamental. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 24).

Conforme aponta a proposta, no sentido de alcançar a todos os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino no ano de 2017, o calendário de formação foi organizado em consonância com os demais setores da SEMED/VG, afim de que não houvesse nenhuma outra programação para os períodos previstos, bem como, para que as escolas organizassem seus próprios calendários de modo que todos os professores pudessem participar dos encontros formativos. De forma que o tempo de formação presencial, prática de sala de aula, avaliação em rede e demais ações que envolvessem o processo formativo do professor em rede pudesse somar uma carga horária de 100h (cem horas). Para que as ações e práticas que se estendiam para além dos momentos presenciais de formação, ou seja, aqueles referentes às práticas de sala de aula e outros espaços escolares, deveriam ser acompanhados por meio de visitas às escolas, a fim de se perceber os impactos da formação nas práticas dos professores, bem como, verificar seus efeitos nas aprendizagens dos educandos, com vistas à reflexão acerca

das práticas formativas realizadas na rede de ensino local. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 27).

Para o ano de 2017, os resultados previstos foram:

- a) Contribuir para a atuação do professor, oferecendo suporte e apoio para o desenvolvimento de sua ação docente em sala de aula;
- b) Minimizar as dificuldades encontradas em sala de aula, realizando um trabalho articulado entre teoria e prática, entre o que se aprende e o que se ensina;
- c) Ampliar os conhecimentos dos (as) professores (as) no que concerne às questões didáticas, à relação sujeito e objeto (aluno e conhecimento), a partir dos conteúdos abordados em sala de aula, a fim de que se possa garantir uma boa gestão de sala de aula;
- d) Impactos positivos com avanços significativos nas aprendizagens dos alunos;
- e) Atingir as metas definidas pelo MEC, bem como, as metas estabelecidas pela SEMED para o município de Vargem Grande no decorrer do ano letivo;
- f) Plano de conteúdo em síntese com abrangência global. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 27).

A proposta apresenta para o ano de 2018 uma programação de formações repensadas a partir dos resultados alcançados no ano anterior, ou seja 2017. Assim, as formações deveriam ter início em fevereiro e término em novembro de 2018, partindo-se do objetivo geral estabelecido para o ano de 2018, que foi: “dar continuidade ao trabalho iniciado em 2017 promovendo estudo, prática e vivenciar com base nas experiências de prática pedagógica interdisciplinar nas escolas, em todas as áreas de conhecimento da primeira etapa do ensino fundamental”. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 27). Ainda para o mesmo ano, foram adotados os seguintes objetivos específicos:

- a) Trabalhar conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Educação Física, Geografia, Arte, Inglês, Ciências e Religião de forma integrada, de modo a subsidiar projetos interdisciplinares (PAPIS) nas escolas públicas municipais com foco na alfabetização na idade certa e na aprendizagem de leitura e escrita, a serem implementados pelos professores participantes;
- b) Aprofundar aspectos teóricos e práticos dos conteúdos anteriormente citados, visando a melhoria da qualidade do ensino e da consolidação de 100% dos alunos alfabetizados no 3º ano do ensino fundamental até 2019;
- c) Desenvolver as competências dos professores participantes para realizar e apresentar os resultados de projetos de pesquisa conduzidos em suas salas de aula, contribuindo para o conhecimento sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas de ensino fundamental primeira etapa na cidade de Vargem Grande;
- d) Permitir a vivência de um ensino contextualizado, abordando temas sociais relevantes, de modo a desenvolver as competências do professor participante ligadas aos aspectos socioeconômicos e culturais, com vistas à formação do cidadão crítico, responsável, solidário e consciente de seu papel na sociedade;
- e) Construir no município de Vargem Grande uma rede de formação apoiada em equipes de professores locais, articulados com as supervisões de ensino, programas e projetos, infraestrutura. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 28-29).

Considerando que a proposta apresentada para o ano de 2018 foi pensada a partir dos resultados alcançados no ano anterior, conforme exposto, entendemos ser coerente esse processo e concordamos com essa forma de organizar o trabalho, encontrando base para esse formato no que diz Saviani (2011b, p. 108-109), “a continuidade é, pois, necessária [...] a

questão da descontinuidade põe-se, portanto, como um problema da maior gravidade no âmbito do que estou chamando de materialidade da ação educativa, manifestando-se de maneira particularmente forte nas políticas educacionais”.

No que diz respeito à formação para os professores da Educação Infantil, a proposta toma como base a ideia de Kramer (1994), para o qual a Educação Infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar e, a formação de seus profissionais, por sua vez, também deve pautar-se nesse binômio. Assim, a proposição da política de formação para essa etapa educacional é de articulação entre teoria e prática. Também serve de fundamentação teórica a ideia de Kishimoto (2002, p. 107), que afirma: “desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação proposto”. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a proposta de formação continuada para a rede municipal de Vargem Grande no âmbito da Educação Infantil, é de suma importância para a construção de um repertório de saberes para a atuação docente nessa etapa, para a definição de uma identidade profissional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos professores que nela atuam.

Para o ano de 2018, com vistas a dar continuidade ao trabalho iniciado em 2017, a proposta buscou para essa etapa a promoção de estudos, práticas e vivências com base nas diretrizes curriculares para a educação para a Educação Infantil, direito de aprendizagem e campos de experiências visando a implantação da BNCC nos anos de 2018/2019. (VARGEM GRANDE, 2017b). Para tanto, os objetivos específicos adotados foram:

- a) Trabalhar os campos de experiências e os direitos de aprendizagem na educação infantil de forma integrada, de modo a subsidiar a construção do currículo para as escolas públicas municipais com foco na alfabetização na pré-escola, a serem implementados pelos professores participantes;
- b) Aprofundar aspectos teóricos e práticos dos conteúdos anteriormente citados, visando à melhoria da qualidade do ensino e da consolidação da iniciação na alfabetização nas turmas de infantil I e II até o final do ano de 2018;
- c) Desenvolver as competências dos professores participantes para realizar e apresentar os resultados das propostas de vivências em turmas da educação infantil, contribuindo para o conhecimento sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas de educação infantil da cidade de Vargem Grande – MA;
- d) Permitir a vivência de um ensino contextualizado, abordando temas sociais relevantes, de modo a desenvolver as competências dos professores participantes ligadas aos aspectos socioeconômicos e culturais, com vistas a formação do cidadão crítico, responsável, solidário e consciente de seu papel na sociedade;
- e) Construir no município de Vargem Grande uma rede de formação apoiada em equipes de professores locais, articulados com as supervisões de ensino, programas e projetos, infraestrutura. (VARGEM GRANDE, /2017b, p. 32).

Em conformidade com a proposta, para a elaboração de tais objetivos a “Rede de Formadores Mais Aprendizagem”, para a educação infantil, tomou como referência os eixos estruturantes dessa etapa, que são: interações e brincadeiras, no intuito de assegurar o

cumprimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a fim de que a crianças possam aprender e desenvolver-se. (VARGEM GRANDE, 2017b).

Desse modo, encerra-se esta subseção que tratou da proposta de política de formação continuada de professores projetada e elaborada pela Supervisão de Políticas Educacionais por meio da Coordenação de Programas e Projetos da SEMED/VG e desenvolvida pelo “Programa Mais Aprendizagem”, no sentido de melhorar a qualidade da educação básica no município. Na subseção seguinte trataremos sobre as percepções dos sujeitos da pesquisa acerca do modelo de formação continuada tratado nessa política.

## **5 OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E EQUIPES GESTORES**

O eixo central deste estudo orienta-se em perceber quais as contribuições da formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande para a sua prática docente, tomando como referência a Proposta da Política de Formação Continuada de Professores a nível local, elaborada pela Supervisão de Políticas Educacionais por meio da Coordenação de Programas e Projetos e pela Coordenação de Formação da SEMED/VG. Para tanto, busca-se analisar quais as contribuições da formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande para a sua prática docente.

A fim de que possamos situar a pesquisa no contexto das escolas, convém que façamos uma breve explanação das realidades que as envolvem. As escolas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa foram a Escola Municipal de Ensino Fundamental I e a Escola de Educação Básica I e II, ambas localizadas na zona urbana.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental I foi fundada em 1995, por iniciativa da própria comunidade que não contava com escolas próximas para que atender as crianças daquele bairro, uma vez que as escolas que haviam ficavam distantes, o que representava dificuldades para aquelas famílias. A referida escola encontra-se localizada na Avenida Castelo Banco, S/Nº, Bairro da Cerâmica. Trata-se de um bairro periférico localizado na saída da cidade, em que as famílias atendidas pela escola vivem basicamente de programas do governo federal, do trabalho na lavoura e da renda advinda de empregos nas cerâmicas que existem no bairro. Além de carentes, as famílias em geral, possuem pouca instrução.

Atualmente a escola atende a um quantitativo aproximado de 400 (quatrocentos) alunos, do 1º ao 5º ano, ou seja, apenas a I etapa do ensino fundamental, em um espaço que conta com 7 (sete) salas de aula e com um corpo funcional estruturado da seguinte forma: duas gestoras, sendo uma geral e uma adjunta, uma coordenadora pedagógica, 14 (catorze) professores (as), duas secretarias, 05 (cinco) agentes operacionais de serviços diversos e 03 (três) vigias.

A Escola de Educação Básica I e II encontra-se localizada à rua do Norte, nº 206, bairro Rosalina, na cidade de Vargem Grande. Trata-se de um bairro próximo do centro da cidade e por isso, torna-se acessível às crianças e adolescentes dos demais bairros. Fundada no ano de 1985 e inaugurada em 05 de março de 1986 é reconhecida pela resolução nº073/2008 CEE. Atende estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no período matutino e do 6º ao 9º



ano, no período vespertino, o que corresponde a um quantitativo aproximado de 900 (novecentos) estudantes na totalidade, acomodados em 13 (treze) salas em cada turno. Para tanto, conta com 31 (trinta e um) professores. Além de uma equipe que envolve 01 (um) gestor geral, 02 (dois) orientadores pedagógicos, sendo um para a I etapa e outro para a II etapa do ensino fundamental, 02 (dois) secretários, sendo um para cada turno, 03 (três) vigias, 08 (oito) agentes operacionais de serviços diversos, também divididos em dois turnos. Trata-se, portanto, da maior escola em termos de quantidade de alunos do município.

Assim, para encaminhar a reflexão sobre as contribuições da formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande para a sua prática docente, assumimos como eixo epistemológico a concepção apresentada pela teoria histórico-crítica, como a que mais se identifica com a concepção de educação que almejamos e que para Duarte (2001, p. 4):

A Pedagogia Histórico-crítica, tal como ela encontra-se esboçada, na forma de primeiras aproximações, nos trabalhos de Demerval Saviani, é a concepção pedagógica que entendemos ser compatível com nossa fundamentação filosófica e com nosso compromisso político, bem como aquela com base na qual entendemos ser possível apresentar uma crítica radical ao “aprender a aprender” e às interpretações neoliberais e pós-modernas [...].

O estudo sobre formação continuada realizou-se durante o ano de 2018 e 2019, e considerou as formações realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG no período de 2017 a 2019. Como já mencionamos, a técnica de coleta de dados utilizada para esta pesquisa foi o grupo focal, no qual a participação dos sujeitos se deu por meio de convites prévios, em que se buscou esclarecer sobre a importância da participação de cada um, tendo em vista as melhorias que poderão advir desse estudo para as formações posteriores e, conseqüentemente, para suas práticas em sala de aula.

Dentre os 14 (catorze) sujeitos deste estudo, 11 (onze) são do gênero feminino e 3 (três) são do gênero masculino, com faixa etária entre 30 (trinta) e 50 (cinquenta) anos de idade, são servidores efetivos da rede pública municipal de ensino de Vargem Grande, com mais de 10 (dez) anos de exercício da função. Dentre eles, uma é graduada em Magistério Superior, uma em letras e os demais são graduados em Pedagogia. Dos 14 (catorze), 2 (dois) encontram-se na condição de gestores e 2 (dois) de orientadores pedagógicos das duas escolas onde lecionam os outros 10 (dez) são professores que se encontram em pleno exercício da função.

Como já explicitamos neste estudo, adotamos a técnica de grupo focal para coleta de dados, junto aos professores. Foram realizados dois encontros no mês de outubro de 2019, nos quais estava previsto ouvirmos 10 (dez) professores, ambos os encontros foram direcionados por um roteiro previamente elaborado, no sentido de manter a organização dos trabalhos

(apêndices A e B). O primeiro encontro reuniu 8 (oito) professores tendo em vista dois dos convidados não terem condições de participar por motivos pessoais imprevistos. O segundo encontro também reuniu oito professores, incluindo as duas professoras que não puderam participar do primeiro encontro. Nos dois encontros foi utilizado o registro com recurso digital para gravar suas falas, a fim de serem transcritas em forma de texto, o qual foi posteriormente oferecido às professoras para que pudessem verificar a relação do escrito com o que foi dito.

Para a coleta de dados com os gestores e coordenadores pedagógicos, conforme já mencionamos foram utilizados como instrumentos de pesquisa a entrevista, para a qual foram elaborados roteiros de entrevistas (apêndice C) no sentido de orientarmos as ações previstas para esses momentos de forma organizada, além disso foram ajustados horários e locais adequados para sua realização. As entrevistas aconteceram em dois momentos que foram suficientes para a coleta do material necessário para a construção do presente estudo.

Do desenvolvimento da pesquisa destacamos alguns momentos que consideramos fundamentais, o primeiro foi o contato com o PME (VARGEM GRANDE, 2017a), o Projeto de implantação do Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE (VARGEM GRANDE, 2018) e a Proposta de Política de Formação Continuada para Professores de Vargem Grande (VARGEM GRANDE, 2017b), em que foi possível verificar as metas e objetivos estabelecidos pela gestão municipal de educação para os próximos anos, a forma como se estrutura a educação a nível de município, incluindo a formação continuada dos professores da rede como aspecto importante para o alcance de tais metas e objetivos. Acreditamos que a consulta a esses documentos confere à pesquisa o caráter científico, de confiabilidade e objetividade do estudo.

Outro momento que destacamos foi o contato com as escolas por meio da gestão, bem como o contato com os professores, momento em que foi feito o convite para a participação tanto nas entrevistas, no caso da equipe gestora, quanto nos encontros do grupo focal, no caso dos professores. Um terceiro momento foi a realização das entrevistas com a equipe gestora (gestores e orientadores pedagógicos) de ambas as escolas, onde se refletiu sobre a relação existente entre a formação continuada oferecida pela Coordenação de Formação e a prática pedagógica dos professores. Destacamos ainda outro momento importante que diz respeito aos encontros do grupo focal, onde foi possível ouvir os professores acerca das contribuições da formação continuada realizada pela Coordenação de Formação da SEMED/VG para sua prática pedagógica em sala de aula.

Para a realização das discussões no grupo focal, bem como nas entrevistas com os gestores e orientadores pedagógicos, foi elaborado um roteiro organizado em tópicos, conforme

segue: tópico 1: Sobre a concepção de Formação Continuada de Professores; Tópico 2: Identificação acerca da relação teoria e prática na ação pedagógica a partir das formações continuadas; Tópico 3: Contribuições da formação continuada como propositora de novos caminhos e descobertas para a prática pedagógica do professor; Tópico 4: Conhecimento sobre a proposta formativa da Rede Municipal de Vargem Grande e o modelo de formação que ela segue; Tópico 5: Conhecimento sobre a concepção teórica e metodológica da proposta formativa da Rede Municipal de Vargem Grande. Vale ressaltar que os tópicos 4 e 5 foram direcionados apenas aos gestores e orientadores pedagógicos.

Os encontros do grupo focal tiveram como objetivo apreender as contribuições da formação continuada realizada pela Coordenação de Formação da SEMED/VG para sua prática pedagógica em sala de aula. No primeiro encontro do grupo focal, os tópicos de discussão adotados foram: “Concepção de formação continuada” e “Identificação acerca da relação teoria e prática na ação pedagógica a partir das formações continuadas”. Para estimular a discussão nesse primeiro momento foi sugerido pela pesquisadora que os professores relatassem sobre o que entendem acerca da relação teoria e prática na ação pedagógica considerando as formações continuadas realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG.

Iniciamos esse primeiro momento com as saudações ao grupo, esclarecemos sobre os objetivos da pesquisa e a importância da contribuição dos professores para sua construção. A fim de que os sujeitos estivessem à vontade para responder às indagações, reforçamos que as declarações feitas ali seriam usadas somente para fins científicos, que em nenhum momento o que fosse dito seria divulgado nominalmente ou seria utilizado para outra finalidade senão à pesquisa. Esclarecemos ainda sobre as regras de participação, e acerca de algumas posturas, cuja finalidade seria organização das falas e otimização do tempo. Dessa forma, colocamos que sempre que desejassem contribuir fora do seu tempo deveriam sinalizar com a mão, bem como, sobre não interromper as falas dos outros, e ainda, evitar conversas paralelas. Por último, pedimos que se apresentassem, informando a escola que trabalham e ano que lecionam.

No segundo encontro a discussão girou em torno do tópico: “Contribuições da formação continuada realizada pela Coordenação de Formação da SEMED/VG para a prática pedagógica do professor”, para a qual foi sugerido aos professores relatarem sobre como têm sido desenvolvidas as formações realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG, destacando se essas formações têm contribuído de alguma forma para sua prática e sala de aula. Os procedimentos para esse segundo momento seguiram os mesmo do primeiro.

Realçamos que, para a realização da análise dos dados dos tópicos que compuseram tanto o roteiro utilizado nos encontros do grupo focal quanto as entrevistas, entendemos

necessário estabelecermos relações entre as vozes dos entrevistados da pesquisa, com os autores que serviram de referencial teórico para a construção do estudo. Dessa forma, no propósito de perceber as apreensões, ouvimos reiteradas vezes o conteúdo dos áudios produzidos durante as entrevistas, bem como das discussões e relatos do grupo focal. Em seguida, passamos a transcrevê-las e sistematizá-las, para então, empreender as análises do conteúdo relativas aos referidos tópicos. O texto transcrito foi devidamente revisado a partir da escuta dos relatos obtidos durante as entrevistas e os encontros do grupo focal.

Com o propósito de preservar o sigilo dos gestores, orientadores pedagógicos e professores que participaram das entrevistas e do grupo focal, passaremos a utilizar as seguintes siglas, seguidas dos números de identificação: para nomear as professoras, PEF1, PEF2, PEF3 e assim por diante até a PEF8, que significam “professora do ensino fundamental”, para os gestores G1 e G2 e para os orientadores pedagógicos OPE1 e OPE2, todos seguidos do número de identificação. A seguir, as análises dos relatos dos sujeitos.

### **5.1 O que revelam os sujeitos da pesquisa**

Iniciamos as análises a partir das apreensões dos sujeitos acerca da relação teoria e prática na ação pedagógica a partir das formações continuadas realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG. Partimos do entendimento de que são muitos os fatores que permeiam a questão da formação continuada, dentre os quais podemos citar aqueles relacionados a escola, ao ensino, ao currículo e a profissão docente, no que corrobora Saviani (2001), ao afirmar que a formação continuada não se limita à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas está para além desse espaço, devendo contribuir para que o professor supere a visão compartimentada da atividade escolar, passando a analisar os acontecimentos sociais, de modo a contribuir as transformações necessárias.

Assim, considerando-se que este estudo objetiva analisar as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores da rede pública municipal de Vargem Grande à luz da teoria histórico-crítica, vale ressaltar que essa teoria “implica na clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições [...]” (SAVIANI, 2011b).

No sentido de contribuir com Saviani, trazemos Martins (2010), afirmando que nenhuma formação pode ser analisada sem que se considere a complexa trama social da qual é parte. Entendendo que, ao assumirmos a prática como objeto de análise, importa que observemos que não estamos tratando de uma prática isolada, mas do conjunto dos diversos

sujeitos em determinado momento histórico, ou seja, de uma coletividade situada historicamente em determinado contexto.

Sobre a relação teoria e prática na ação pedagógica Saviani (2011b, p. 91) afirma que:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

O autor chama atenção para as condições em que a ação pedagógica se desenvolve, ou seja, em que condições essa ação se materializa, afirmando que dependendo dessas condições tanto a teoria quanto a prática podem encontrar dificuldades que as limitem, impedindo-as de avançar e efetivar-se de forma a contribuir efetivamente para as transformações tão necessárias no âmbito educacional e, por conseguinte, no âmbito social.

Mais uma vez, no sentido de corroborar com Saviani, trazemos Freitas (2002, p. 148), ao afirmar que: “a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira”. Nota-se que a autora vincula a formação continuada à formação inicial dentre outros elementos não menos importantes, o que leva à compreensão de um processo contínuo, que deve acontecer ao longo da trajetória do professor. Ainda considerando o pensamento da autora, concordamos com a concepção de formação de continuada por ela defendida, qual seja:

A formação contínua consiste num processo privilegiado de interface das instituições formadoras com o profissional em exercício, permitindo o tratamento dos aspectos teóricos epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de construção de conhecimentos construídos no trabalho docente, pelo envolvimento com a investigação e a pesquisa no campo da educação e de sua área específica. (FREITAS, 2002, p. 112).

Nesse entendimento foi que buscamos ouvir cada sujeito sobre as contribuições da formação continuada de professores oferecida a nível local, no intuito de captar suas percepções e compreensões, tomando como base o que trata Kosik em sua obra “Dialética do Concreto” (1976), o qual afirma que o mundo só pode ser explicado criticamente se o colocarmos no terreno da práxis revolucionária. O autor afirma ainda que as coisas não se apresentam ao homem como são, por isso, para que se possa “[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”. (KOSIK, 1976, p. 12). É nesse sentido que entendemos de fundamental importância a realização do estudo sobre as contribuições da formação continuada

dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande para a sua prática docente.

Para analisar as falas dos sujeitos registradas durante os encontros do grupo focal e das entrevistas no primeiro momento considerou-se o tópico de discussão: “qual a sua concepção de formação continuada?” para a qual, foi sugerido que expusessem sobre suas compreensões acerca da concepção de formação continuada. Para essa indagação apenas 6 (seis) professores dos 08 (oito) presentes se manifestaram. Vejamos os depoimentos dos sujeitos:

**PEF1:** Minha concepção sobre a formação continuada é de um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

**PEF2:** A formação continuada apresenta novas possibilidades de acesso ao conhecimento, mas também serve como instrumento para analisar a própria prática. Entendo que sem uma formação teórica consistente e consciente, fica muito difícil compreender as questões que norteiam a vida escolar.

**PEF3:** Para mim a formação continuada é indispensável, pois por meio dela aperfeiçoamos o processo de desenvolvimento profissional, a fim de desenvolvermos um bom trabalho e enfrentar os desafios que fazem parte da missão de ser professor, numa sociedade que exige que o professor esteja sempre pronto para se posicionar diante da sociedade em que vivemos, tão cheia de questões polêmicas que requerem de nós professores, posicionamentos e esclarecimentos.

**PEF4:** A formação continuada é uma das principais ferramentas para o sucesso do professor, pois nos atualiza e nos prepara para nos posicionarmos diante das diversidades encontradas nas escolas onde trabalhamos.

**PEF5:** É de suma importância para o crescimento pessoal e profissional, pois permite que haja ampliação e (re) construção do fazer pedagógico, além de proporcionar que se trilhe novos caminhos.

**PEF6:** Entendo que a formação continuada vai se dando ao longo da nossa carreira profissional, sobretudo nos levando a refletirmos sobre a própria prática docente, transformando-a em seu objeto de reflexão e crítica, de modo a confrontá-la com as condições materiais em que se insere essa prática. [...] as formações de professores vêm sendo consideradas como fatores motivadores do crescimento de ações transformadoras, buscando um pensar reflexivo, levando em consideração as condições para garantia de uma educação de qualidade.

Os gestores e orientadores quando indagados sobre essa questão assim se manifestaram:

**G1:** É uma forma de continuar evoluindo, continuar estudando para refletir e melhorar sua metodologia de trabalho. É importante para o desenvolvimento e evolução do professor.

**G2:** A formação continuada serve para orientar o professor a melhorar pedagogicamente a sua metodologia na sala de aula.

**OPE1:** A formação continuada é uma formação pedagógica, posso até dizer que é uma intervenção pedagógica por meio da qual o professor adquire novas estratégias e conhecimentos para melhorar seu desempenho em sala de aula.

**OPE2:** Acredito que seja uma formação pedagógica que leva o professor a adquirir melhores orientações para seu desempenho em sala de aula.

O termo “formação continuada” passou a ocupar espaços nas discussões sobre educação nos mais diversos níveis e espaços educacionais. O avanço nessas discussões pode ser

justificado em virtude do reconhecimento da formação continuada de professores como um importante elemento de apoio ao trabalho docente, conforme apontam Gatti, Barreto e André (2011) com base nas experiências vivenciadas pelas autoras quando da realização dos estudos tipo estado da arte que se desenvolveram nos estados e nos municípios brasileiros, cuja publicação se deu em 2011. Para Bernardete Gatti (2008, p. 58), isso se deu em decorrência de que:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

Entretanto, as autoras advertem que a formação continuada é, sem nenhuma dúvida, elemento de grande importância para o desenvolvimento profissional docente, porém não pode ser tomado como único, ou seja, as discussões sobre formação continuada não podem se distanciar das discussões sobre aspectos financeiros, questões salariais, estabilidade na carreira, dentre outros aspectos tão importantes quanto, tais como: a escola, o educando, as famílias. Compreendendo que importa que se pense no processo como um todo, no sentido de se construir um projeto comprometido e coletivo de escola pública.

Observamos inicialmente que dentre as concepções de formação continuada dos professores prevalece a de aperfeiçoamento profissional, conforme as declarações das PEF1, PEF3 e PEF4, se aproximam da perspectiva de reciclagem, que segundo García (1999), tem caráter pontual e de atualização. Para tratar da visão de formação continuada como reciclagem, o autor recorre a Landsheere (1987), ao afirmar que a reciclagem

[...] é um aspecto específico de **aperfeiçoamento de professores**. Define-se como uma ação de treino intensivo, necessário no caso de crise de qualificação, que ocorre quando o conhecimento que o professor tem de uma determinada matéria se torna subitamente obsoleto... ou quando se reconhece que existe uma lacuna crítica na formação de professores. (LANDSHEERE, 1987, p. 744 *apud* GARCÍA, 1999, p. 137, grifo nosso).

Nesse caso, os aspectos que caracterizam a perspectiva de aperfeiçoamento profissional, são os mesmo que caracterizam a visão de reciclagem, ou seja, a formação continuada como atualização de um determinado conteúdo ou prática da disciplina que o professor leciona e que precisa ser revisto para aprimorar o trabalho na sala de aula. O que podemos concluir das declarações dos professores é que a visão é de uma formação que visa atender principalmente às questões imediatas de sala de aula, limitando-se às questões práticas do cotidiano escolar,

não oferecendo ao professor a oportunidade de estudos mais aprofundados que possam levá-los a refletir sobre os condicionantes sociais da educação, sobre o papel da escola e sobre o saber como objeto específico da educação escolar, saber este que deve ser sistematizado, historicamente construído pela humanidade. Não que os aspectos referentes ao cotidiano escolar não sejam importantes, é claro que são, mas não podemos pensar numa perspectiva de formação continuada que se limite a tais aspectos, mas que esteja para além deles.

As percepções a partir das falas dos professores não são muito diferentes do que percebemos nas falas dos gestores e orientadores pedagógicos, as quais evidenciaram uma clara importância ao processo de formação continuada como uma fórmula para mudar as práticas em sala de aula. Deixando visível que prevalece a ideia de mudança através da formação continuada como sendo somente a busca por novas práticas, sem a reflexão crítica aprofundada do que isso representa de fato para a atuação do professor em sala de aula. Sabemos, no entanto, que as práticas por si só, não refletem as mudanças que se pretende alcançar em educação ou das quais a educação necessita, muito embora saibamos também que a formação continuada ao longo da carreira provoca sim mudanças na prática docente, mas não se limita a isso.

Diante dos depoimentos, podemos observar que o entendimento dos sujeitos sobre a concepção de formação continuada, de modo geral, coadunam com o entendimento de Tardif (2002) e Zeichner (1993; 1995) na defesa da “epistemologia da prática” ou “racionalidade prática”, com os quais concordam também Coll (2006), Perrenoud (1999), Shön (1992), Gomez (1992), para quem a prática assume o papel central de todo o currículo, tornando-se ao mesmo tempo o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor. Trata-se, portanto, de concepções hegemônicas de formação de professores.

Diante do exposto, podemos dizer que a formação continuada de professores gera muitos questionamentos e levanta muitas polêmicas. O que podemos perceber na fala do OPE1, quando este afirma: “posso até dizer que é uma intervenção pedagógica”, ou seja, o entendimento do educador, nesse caso, é de que a formação continuada de professores pode ser concebida como uma intervenção pedagógica. Entendemos que chega a ser um equívoco pensar dessa maneira um tanto limitadora. Para essa reflexão, trazemos Romanowski (2010, p. 139) que chama atenção para a formação continuada ao afirmar que:

A formação exige para além das modalidades e formas de trabalho, atenção quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, trata-se de um processo evolutivo e continuado, e inclui a valorização dos aspectos contextuais e históricos quanto à organização e gestão escolar. Essas preocupações contribuem para a proposição de mudanças na prática pedagógica.



Podemos notar que a concepção da PEF5 é a que mais se aproxima da concepção da autora, quando se referem ao “crescimento pessoal e profissional”. Entretanto, ressaltamos que existem muitas terminologias utilizadas para fazer referência à formação continuada de professores, tais como: educação permanente, formação continuada, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria; crescimento profissional, desenvolvimento profissional, desenvolvimento dos professores etc. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Vale ressaltar que esses termos são muitas vezes utilizados como se fizessem referência a uma mesma realidade.

A fim de esclarecer melhor sobre o que cada termo representa, apresentamos a distinção entre “formação contínua” e “desenvolvimento profissional”, conforme segue:

A nossa conceitualização de formação contínua leva-nos a considerar que, mais do que um subsistema, formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. Estas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225, grifos da autora).

Trazemos ainda Marcelo Garcia, concordando com o autor quando este adota o conceito “desenvolvimento profissional dos professores” explicando que:

[...] entendemos que se adapta à concepção que temos vindo a adoptar do professor como profissional do ensino. Assim, o conceito — desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito de “**desenvolvimento profissional dos professores**” pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança (GARCIA, 1999, p. 137, grifo do autor).

Sabemos que a sociedade tem passado por mudanças profundas e acreditamos que tais mudanças são necessárias para que conquistemos uma educação transformadora, mas para que isso aconteça de fato, faz-se necessário redimensionar a forma como tem sido direcionada a formação continuada de professores, no sentido de que esta possa contribuir para a formação de cidadãos conscientes do seu papel histórico, social e político, a fim de que possam efetivamente, participar como sujeitos ativos das tão necessárias transformações sociais.

Dando continuidade às análises passamos ao segundo tópico que trouxe para a discussão a seguinte indagação: “Vocês conseguem identificar a relação teoria e prática na ação pedagógica a partir das formações continuadas”, para o qual foi sugerido pela pesquisadora que os sujeitos relatassem sobre o que percebem acerca da relação teoria e prática na ação pedagógica considerando as formações continuadas realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG. Seguem os relatos:

**PEF1:** [...] alguns formadores se apresentam sim, com muita teoria, mas que pouco tem a ver com a prática, tem uma boa bagagem, mas não conseguem relacionar com aquilo que fazemos de fato em sala de aula. É necessário que a teoria esteja atrelada à prática. Vejo a grande maioria das formações com muita teoria e pouca prática. Nas formações realizadas nos últimos anos temos visto isso mudar. Os formadores têm demonstrado que há uma diferença, eles conhecem a teoria, mas também conhecem a prática. Pois, quando colocamos uma situação eles têm sempre uma resposta para dar pra gente, mas destaco que isso não se aplica a todos os formadores.

**PEF2:** Posso dizer que as formações nos últimos anos sofreram modificações significativas e positivas. Primeiro porque os professores formadores são professores da rede, que conhecem a nossa realidade, que priorizam os temas que são abordados em sala de aula. Penso que isso aproximou professor e formador, estreitando as relações, favorecendo o entendimento, porque os dois lados conhecem e fazem parte da mesma realidade. Tornou-se mais efetiva.

**PEF3:** As formações antes eram ministradas por formadores que pareciam conhecer muito de teorias, mas não tinham situações concretas para exemplificar a sua prática. Parece que não tinham práticas de sala de aula, conheciam apenas as teorias, mas a sua aplicabilidade não. Porque quando vamos para as formações temos expectativas de aprender nas formações e quando chegarmos na sala de aula, na minha realidade eu gostaria de aplicar e ver funcionando o que aprendemos. Hoje temos percebido que os formadores conhecem o que dizem, mas também sabem fazer. Antes não era assim. Então posso dizer que vem melhorando sim. Outro aspecto positivo são as trocas de experiências com outros colegas, sobre o que deu certo em suas salas e sobre o que não deu. Vou ser sincera, quando se falava em formação não sentia vontade de participar, hoje não, hoje esperamos pelas formações, queremos estar lá porque sabemos que iremos aprender.

**PEF4:** [...] as formações têm influenciado positivamente na prática dos professores em sala de aula, e agora falo como professora, mas também falo como mãe. Como professora as formações têm me ajudado muito. Antes as formações eram ministradas por professores que vinham de fora, que não conheciam a nossa realidade, que as vezes não haviam sido professores alfabetizadores e, por isso, não sabiam como nos orientar para o concreto. Hoje os nossos formadores são colegas nossos de profissão, são professores da rede e, por isso, conhecem nossa realidade e dos nossos alunos e isso facilita muito o trabalho. Como mãe tenho observado meu filho com mais entusiasmo pelas tarefas da escola, demonstra até mais vontade em ir para a escola. As atividades têm sido mais bem elaboradas, com pesquisas e outras situações didáticas que conseguem atrair a atenção dos alunos.

**PEF5:** Consigo perceber a relação entre teoria e prática sim. Mas quero destacar o que considero positivo nas formações desse ano de 2019, que é a presença do orientador pedagógico nas formações, o que não acontecia. Os orientadores pedagógicos não participavam das formações e nós professores chegávamos na escola sem que eles soubessem do que havia sido tratado, ou seja, não havia alinhamento nas falas dos orientadores pedagógico e professores. Hoje percebemos que estamos conseguindo falar a mesma língua, estamos tendo um acompanhamento mais de perto por parte da SEMED, dos orientadores e até dos formadores. Vivi algumas situações na sala de aula em que parecia que os alunos não aprendiam e nas formações temos recebido sugestões e quando chegamos em sala temos posto em prática e temos visto resultados positivos. Outro ponto que destaco são as trocas de experiências que acontecem durante as formações entre os colegas professores. Penso que temos avançado e ainda temos muito a avançar. Estamos no caminho certo.

**PEF6:** Tenho observado que as formações têm melhorado bastante, pois temos conseguido perceber que é possível pôr em prática na sala de aula aquilo que aprendemos durante as formações. Uma vez que para cada estudo feitos nas formações, os formadores têm sugerido situações práticas, que ao chegarmos em sala de aula temos posto em prática e tem dado certo. Destaco também que em muitos casos não se trata da desarticulação entre teoria e prática, mas muitas vezes nossa realidade em sala não nos permite experimentar essa teoria na prática, considerando que o nível de aprendizagem dos nossos alunos ainda está a desejar. Outro aspecto

positivo nas formações tem sido a participação dos orientadores pedagógicos que antes, por não participarem das formações junto com os professores e, por isso, não conseguiam desenvolver um trabalho articulado ao nosso, isso agora não acontece mais. Mas posso afirmar que as formações têm nos auxiliado muito, esclarecido muitas dúvidas, trazido sugestões.

**PEF7:** Eu valorizo mais a prática, acredito que sou uma professora mais da prática que da teoria. Em 3 anos de formação posso dizer que avançamos muitos. Como avanço destaco as formações realizadas por ano, ou seja, as formações do 1º ano são somente as professoras do 1º ano, a formação do 2º ano é somente com as professoras do 2º ano e assim por diante. Essa dinâmica é muito positiva pois estamos todas no mesmo nível e falando a mesma língua. Concordo com a professora quando ela afirma que a participação do orientador pedagógico nas formações junto conosco é fundamental, pois estamos juntos o tempo todo, discutindo ideias, dando sugestões e já vendo o que podemos fazer na nossa escola. As formações têm nos ajudado muito, a forma como estão sendo ministradas melhoraram bastante, tem se tornado mais atraentes, mas devo dizer que nem todos os formadores conseguem fazer a relação entre teoria e prática, o que dificulta para nós professores, porque quando vamos para as formações esperamos que o que será tratado por lá nos ajude no nosso trabalho em sala de aula.

**PEF8:** Percebo que atualmente temos formadores que trabalham a teoria mas explicam e exemplificam como essa teoria se relaciona com a prática, como nós professoras podemos utilizar essa teoria a favor da aprendizagem na nossa sala de aula. Já vivi situações na formação em que a formadora nos deu algumas orientações em torno da alfabetização e quando cheguei em sala de aula pus em prática e vi o aluno avançando de forma significativa, comemorei o resultado. Destaco que hoje somos mais acompanhadas, temos tido mais apoio por parte das famílias e da SEMED. Acredito que é possível sim relacionar teoria e prática, não apenas possível mais necessário, entendendo que os resultados não são imediatos, mas eles vêm e tem sido positivo.

Sobre essa questão os gestores e orientadores pedagógicos ao serem entrevistados também se posicionaram:

**G1:** Entendo que teoria e prática precisam caminhar juntas, não faz sentido e não funcionam estando separadas. Não podem acontecer separadamente. Consigo perceber que compreendem os assuntos abordados nas formações e tem buscado aplicar em sala de aula.

**G2:** Por vezes o professor participa de uma formação dessa, conhece a proposta pedagógica da rede, consegue absorver, e tudo aquilo que ele absorve traz para sua sala de aula e coloca em prática. Também temos aqueles que não agem dessa forma, ou seja, que não consegue trazer os conhecimentos adquiridos nas formações para a sala de aula. Não conseguem transformar aquilo que foi aprendido na teoria em prática.

**OPE1:** Percebo sim essa relação a cada formação que participamos, quando os professores voltam das formações com muitas ideias a partir do que estudaram, das sugestões e discussões e conseguem pôr em prática o que foi abordado nas formações.

**OPE2:** Sim. Quando o professor passa por esse processo de reciclagem, posso dizer assim, ele está adquirindo vários conhecimentos, metodologias para poder estar levando para a sala de aula e quando o professor absorve isso ele consegue difundir na sala de aula. Nesse caso, quando o professor quer fazer acontecer ele consegue, mas tem outros que não demonstram interesse em fazer acontecer. Isso depende muito do professor.

Foi possível notar no relato de todos os professores a presença de expressões como “hoje”, “atualmente”, “antes” e “nos últimos anos”, sobre o que esclarecemos que se referem ao recorte temporal considerado na pesquisa, já mencionado, qual seja, 2017 a 2019.

Destacamos que ao utilizarem a expressão “antes”, os sujeitos estão se referindo ao modelo formativo que antecedeu ao modelo adotado pelo Programa Mais Aprendizagem a partir de 2017. De modo que, os sujeitos estabelecem paralelos entre os dois momentos, destacando que o modelo de formação continuada que tem sido desenvolvido a partir de 2017 até o momento tem apresentado resultados significativos para o processo ensino aprendizagem.

Ressaltamos que as formações continuadas nos anos que antecederam 2017, eram realizadas duas vezes por ano, normalmente no início do ano letivo e no início do segundo semestre, momentos em que se reuniam todos os professores da rede em um único espaço. Para esses momentos formativos eram convidados professores de outras cidades, os quais tratavam de aspectos gerais relacionados a educação e depois voltavam às suas cidades. Após esses momentos, as formações eram realizadas mensalmente nas escolas sob a responsabilidade do orientador pedagógico, em dias previstos no calendário escolar. Normalmente esses encontros mensais se resumiam em “conversas” sobre situações ocorridas no cotidiano, repasse de informações vindas da SEMED/VG, o que não configuravam formações continuadas de fato.

De acordo com os relatos também pudemos notar que o entendimento dos sujeitos sobre a relação teoria e prática na ação pedagógica considerando as formações continuadas realizadas a nível local tem revelado que estão conseguindo compreender a articulação tão necessária entre as duas dimensões, ou seja, entre a teoria e a prática, e nesse ponto destacamos a fala da G1 quando esta afirma que no seu entendimento teoria e prática não se separam, convergindo para as mesmas respostas apontadas pelos PEF3, PEF5, PEF6 e PEF8. Entretanto, alguns ainda evidenciem nos seus relatos dificuldades em compreender essa relação de forma mais aprofundada, justificando que alguns formadores também demonstram não compreender essa articulação entre teoria e prática, o que, segundo os sujeitos, pode dificultar também seus entendimentos a cerca dessa relação, esse ponto fica evidente nos relatos dos PEF1 e PEF7. Destacamos também as falas do G2 e OPE2, quando se manifestam dizendo que alguns professores parecem não conseguir absorver ou não demonstram interesse em materializar aquilo que é abordado nas formações nas suas salas de aula.

Com relação a esse aspecto, convém lembrar que faz-se necessário que haja condições materiais para que essa prática se realize, do contrário isso pode comprometer o trabalho do professor e, nesse sentido, é importante frisar que cada professor vive uma realidade que particulariza sua sala de aula e seu público. Tais aspectos não podem e nem devem ser desconsiderados. Saviani (2011b, p. 91), afirma que: “Essas condições materiais configuram o âmbito da prática”.

A questão da materialidade da ação pedagógica envolve alguns aspectos que se constituem desafios para os professores, os quais podem comprometer o desenvolvimento do trabalho desse profissional e seus resultados. Dentre esses aspectos, Saviani aponta a ausência de um sistema de educação, além desse aponta também a questão material da organização dos sistemas e das escolas e, por último, a descontinuidade das ações e iniciativas educacionais. Todos esses pontos, são colocados pelo autor como dificultadores do processo educacional e do trabalho do professor. O autor completa afirmando que: “penso que o grande desafio vem das condições objetivas de funcionamento da educação no Brasil”, condições essas por mim denominadas de “materialidade da ação educativa [...]”. (SAVIANI, 2011b, p. 109).

Comungamos da mesma opinião dos professores quando estes associam suas dificuldades em relacionar teoria e prática também às dificuldades demonstradas pelos formadores, uma vez que é necessário que o professor, independente de ser formador ou não, precisa compreender sua prática, da mesma forma que precisa perceber seu papel como sujeito inserido numa sociedade em processo de mudança, ocupando uma posição privilegiada por exercer sua função num espaço também privilegiado que é a escola. “Nesse sentido, a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (SAVIANI, 2011b, p. 13). Portanto, importa que o professor se perceba como agente de mudança e que para isso faz-se necessário que busque fundamentação teórica que possa nutrir sua ação pedagógica.

Os sujeitos afirmam em seus relatos que houve mudanças positivas nas formações realizadas nos últimos anos e consideramos importante observar que um aspecto relevante destacado pelos professores foi o fato dos formadores serem professores da própria rede, conhecedores da realidade local, das dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos nesse contexto, da proximidade estabelecida entre professor e formador, por tratar-se de colegas de trabalho pertencentes ao mesmo espaço, pela possibilidade de poder recorrer ao formador sempre que houver necessidade, tendo em vista que o formador está presente e pode assistir mais de perto o professor em suas necessidades e dificuldades, inclusive visitando-os nas suas escolas e mais especificamente nas suas salas de aula, como concordam entre si os PEF2, PEF4, PEF5 e PEF8.

Quanto a esse aspecto, vale lembrar que um dos objetivos da Proposta de Política de Formação Continuada para Professores de Vargem Grande (VARGEM GRANDE, 2017b) para o Ensino Fundamental I etapa é: “construir no município de Vargem Grande uma rede de formação apoiada em equipes de professores locais, articulados com as supervisões de ensino,

programas e projetos, infraestrutura”. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 28-29). De acordo com os relatos dos professores, podemos afirmar que o objetivo tem sido alcançado.

Destacamos ainda, que segundo os sujeitos a participação dos orientadores pedagógicos nas formações tem contribuído para uma melhor organização do trabalho pedagógico no contexto da escola, conforme evidencia a PEF5, que trata-se de uma inovação, que só passou a acontecer a partir de 2019, pois, nos anos anteriores as formações para orientadores pedagógicos eram realizadas junto com as formações para gestores. Os PEF6 e PEF7, concordando com a PEF2, enfatizam a importância dos orientadores pedagógicos recebem as mesmas orientações, participarem das mesmas discussões, colocarem suas dificuldades, conhecerem as dificuldades uns dos outros, partilharem ideias e sugestões, tem contribuído significativamente. Sobre a organização do espaço pedagógico, aqui tomado por nós como sendo o espaço escolar, apresentamos o que afirma Saviani (2011b, p. 107):

[...] penso que um aspecto fundamental da área educacional é organizar o espaço pedagógico, o campo de atuação, de tal modo que se constitua um ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. À medida que o espaço é organizado dessa maneira, os que se envolvem com os trabalhos se estimulam, passam por exigências, mas são, ao mesmo tempo, levados a vencê-las, e nesse sentido progride-se, quer dizer, a educação avança, a educação produz frutos. Sem isso nós enfrentamos obstáculos que acabam impedindo que a educação produza os frutos que dela se esperam. ”

Sobre o que declara a PEF7 ao ser indagada sobre sua percepção da relação teoria e prática na ação pedagógica a partir das formações continuadas, em que ela afirma ser uma professora mais da prática que da teoria, ao analisar tal posicionamento, nos convém trazer para a discussão Freire (1991), que afirma ser um erro funesto separar a teoria da prática, ou pensar que o teórico só se dá na academia, e que a realidade da escola seja o único lugar de prática. Assim, podemos afirmar que a teoria acontece na academia sim, mas não apenas, e não acontece somente a teoria, mas é a partir dela que se realizam os primeiros contatos com a prática por meio dos estágios, conforme já mencionado. Da mesma forma nos referimos à escola, onde não se realiza apenas a prática, mas também a teoria, numa relação de interdependência, em que uma se nutre da outra.

Podemos concluir a partir da declaração da professora que talvez a sua ação pedagógica se dê de forma pragmática com base no praticismo em detrimento da teoria que a embasa, sobre o que, para Franco (2008), é possível optar pelo pragmatismo em detrimento da práxis, o que pode significar uma libertação do estranhamento criativo em nome da segurança de agir mecanicamente, reproduzindo de forma acrítica os fazeres docentes. Para contribuir com a ideia de Franco e a nossa, trazemos Vazquez (1977) ao afirmar que o pragmatismo, reduz o prático ao utilitário, e dissolve o teórico no útil.

Um último aspecto evidenciado nesse tópico de discussão que merece destaque trata da compreensão dos professores acerca das formações como momentos que oportunizam trocas de experiências com seus pares, tendo em vista que nessas oportunidades os professores expõem suas angústias, dificuldades e entraves, mas ao mesmo tempo, aproveitam para comentar sobre as experiências que puseram em prática e que resultaram em aprendizagens, no que concordam os PEF3 e PEF5. Enquanto que os PEF4, PEF5, PEF6, PEF7 e PEF8, em seus relatos citaram experiências que foram possíveis a partir de sugestões dadas nas formações, pelos formadores ou por outros professores. Nesse ponto, pode-se dizer que as formações, além de momentos formativos, tem sido também momentos de reencontros, socialização e trocas.

No sentido de contribuir com a análise trazemos Gatti (2003, p. 196), ao afirmar que:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, em suas identidades sociais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre a educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se veem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como veem os outros e a sociedade à qual pertencem.

Nossa análise até aqui aponta para uma compreensão por parte dos sujeitos da real e necessária relação entre teoria e prática na ação pedagógica em sala de aula, tendo em vista que as formações realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG têm buscado clarificar essa articulação, por meio das práticas dos formadores, favorecendo a ampliação dos conhecimentos dos professores. Diante do exposto, tomando como base os relatos dos sujeitos, é importante que não percamos de vista a real tarefa da educação escolar na perspectiva histórico-crítica, para a qual a formação continuada de professores deve mover-se, conforme aponta Saviani (2011b, p. 8)

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Nesse sentido, na visão histórico-crítica, a responsabilidade da escola em relação ao saber sistematizado, sua transmissão e sua assimilação, é fundamental. Para tanto, necessário se faz que a formação continuada de professores seja pensada no sentido de preparar o professor tecnicamente, mas não apenas, é preciso levá-lo a compreender a escola nas suas múltiplas

relações, compreensão esta que envolve o preparo técnico, a organização da escola e os resultados de sua ação, sem perder de vista as relações entre a escola e a sociedade.

Prosseguindo as análises sobre o questionamento acerca das contribuições da formação continuada realizada pela Coordenação de Formação da SEMED/VG para a prática pedagógica do professor as respostas a seguir são representativas:

**PEF1:** As formações realizadas em rede têm sido de grande ajuda, muito embora alguns formadores ainda não consigam demonstrar domínio acerca dos temas trabalhados, ou seja, não revelam que conseguem relacionar o que trabalham na teoria com a sua prática. Mesmo assim tem nos ajudado a repensar nossas práticas e melhorado nosso trabalho. Nas formações temos a oportunidade de trocar experiências com nossos colegas e perceber o que deu certo em suas salas e que pode dar certo nas nossas também, pois, às vezes, pensamos que os problemas vivenciados nas nossas salas, só nós enfrentamos, e nas formações podemos ver que todos passam pelas mesmas situações.

**PEF2:** Nos últimos anos as formações passaram a ser mais organizadas, com momentos de estudo e momentos práticos. Nos momentos de estudo temos a oportunidade de abordar sobre as situações de aprendizagem dos alunos, em outros momentos planejamos juntos e discutimos sobre os planejamentos. Há sempre um segundo momento onde nos reunimos para pensar em atividades a serem desenvolvidas nas salas e para a produção dos recursos que podem nos auxiliar naquela situação.

**PEF3:** Nas formações tenho sido desafiada a pensar sobre como ajudar meus alunos a avançarem naquilo que ainda não foi possível. Tenho alunos com dificuldades em matemática e eu mesma também tinha algumas dificuldades em trabalhar determinados conteúdos e durante as formações foram abordados assuntos bem específicos que me ajudaram e, acredito terem ajudado outros professores a encontrarem saídas para essas situações. Nesses momentos, foram sugeridas atividades e o formador nos ensinou a como realizar as atividades nos detalhes. Ao chegar na sala de aula pus em prática o que foi orientado na formação e deu muito certo, as aulas se tornaram mais dinâmicas, os alunos se envolveram e eu me senti mais estimulada.

**PEF4:** As formações têm nos ajudado muito. É muito bom quando a gente recebe instrução de pessoas que demonstram ter domínio teórico, mas que também conhecem da prática, a gente se sente mais segura sabendo que aquela pessoa já aplicou aquilo que está nos dizendo, que está estudando conosco. Alguns formadores conseguem explicar melhor outros nem tanto, mas de modo geral, temos sido muito ajudadas nas formações. Entendo que é uma questão de tempo, os resultados nem sempre são imediatos, aprendizagem leva tempo, para uns menos tempo, para outros mais tempo. Posso dar o exemplo das últimas formações onde tivemos que dar aula, como se estivéssemos na nossa sala de aula, esse foi o momento prático, que aconteceu depois de termos discutido o planejamento e escolhido um conteúdo que nos oferecesse mais dificuldade. Foi uma experiência muito boa, onde foi possível perceber todos os colegas sugerindo, se esforçando e participando. Trouxe inclusive um recurso que foi sugerido pelo formador e que eu mesma construí com meus alunos em sala de aula e posso afirmar que os alunos realmente aprenderam o assunto, pois trabalharam no concreto.

**PEF5:** Para mim as formações são momentos importantes, pois trocamos experiências, uma dá ideia para a outra, copiamos aquilo que deu certo na sala dos colegas e discutimos sobre o que fizemos e não deu bons resultados. Enfim, é nas formações que temos a oportunidade de aprender, não apenas com os formadores, mas com as experiências dos outros colegas. Hoje eu trouxe um recurso que foi construído a partir de uma das formações que participei, como sugestão para ajudar nossos alunos na prática da leitura, por meio do qual nossos alunos podem entrar em contato com



diversos gêneros textuais, quero mostrar a vocês como trabalhei com esse recurso na minha sala de aula.

**PEF6:** Sou professora do 5º ano e durante todo o ano de 2019 fiquei com a grande preocupação de como os meus alunos se sairiam na avaliação externa. Mas durante as formações fomos orientadas de forma bem específica sobre como trabalhar com eles. Além de um trabalho bem direcionado, tivemos também material de apoio e acompanhamento constante. Nas formações apresentamos nossas dificuldades, discutimos os planejamentos, recebemos orientações, tivemos direcionamentos pontuais acerca da avaliação que os alunos enfrentariam. Não trouxe recurso, mas quero mostrar para meus colegas uma forma divertida, dinâmica e muito prazerosa de se trabalhar figuras geométricas. Entendi nas formações que os alunos do 5º ano ainda gostam e aprendem muito com o lúdico. Também trouxe uma sugestão que nos foi apresentada em uma das formações sobre como trabalhar a leitura por meio de recortes de revistas, jornais e outros materiais impressos. Todas essas sugestões foram a partir das formações.

**PEF7:** Esse ano foi realmente de muita preocupação para nós, professores do 5º ano, mas tivemos muito apoio na escola e por parte da SEMED, que ofereceu reforço para nossos alunos. Com relação à escola, a participação da orientadora pedagógica nas formações junto conosco, foi fundamental, pois já saíamos de lá planejando o que faríamos para ajudar nossos alunos em suas dificuldades. Pois, muito embora todos os trabalhos realizados nas formações fossem direcionados para os alunos de 5º ano, cada escola tem sua particularidade. Trabalhamos muito com leitura e matemática de forma lúdica e os alunos aprenderam muito, pois o trabalho tornava-se muito divertido. Trouxe alguns recursos que construímos a partir do que nos foi orientado nas formações. Na nossa escola criamos até uma sala de recursos lúdicos, que tem nos auxiliado muito, pois planejamos nossas atividades e já dispomos dos recursos, que utilizamos e devolvemos para a sala e depois outro professor pode utilizar também. Quem confecciona os recursos, quase sempre é a orientadora pedagógica, pois o nosso tempo é muito curto e ela sempre se propõe a ajudar.

**PEF8:** Essa ideia da sala de recurso é muito boa, pois nem sempre nós professores dispomos de tempo ou de material necessário para a confecção dos recursos e precisamos muitos deles, são muito uteis, principalmente nos anos iniciais da primeira etapa. Nossa escola ainda não tem sala de recurso, mas acredito que após a reforma também teremos. Quanto às formações posso dizer que têm sido muito proveitosas. Antes não sentíamos nenhuma motivação para participarmos desses momentos, pois era só teoria, entrávamos e saíamos de lá sem muito proveito, isso desestimulava. Hoje não. Cada vez que participamos de uma formação saímos de lá com muitas ideias e temos posto em prática nas nossas salas. Temos visto que os nossos alunos têm avançado muito e nós, professoras estamos confiantes de que estamos no caminho certo. Trouxe um recurso para mostrar para os colegas. Este recurso foi sugerido em uma das formações que participei para ajudar no desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação textual.

Quanto a essa questão, do mesmo modo se manifestaram os gestores e orientadores pedagógicos, ao serem entrevistados:

**G1:** Posso apontar como contribuição o avanço na aprendizagem em relação à leitura e escrita, por meio de um trabalho mais dinâmico em sala de aula, com a utilização de recursos, com atividades lúdicas, os alunos se sentem atraídos e estimulados a aprenderem. Percebo que os professores deixaram as práticas mais tradicionais e partiram para um trabalho mais dinâmico. Quero destacar uma prática muito interessante que é o empréstimo de livros para os alunos, como parte de um projeto que visa estimular a leitura e a escrita que tem dado muito certo.

**G2:** As contribuições são muitas, principalmente considerando a organização das formações por ano, ou seja, quando é formação do 1º ano só participam os professores do 1º ano, a mesma coisa acontece para todos os demais anos. Os avanços são percebidos nas avaliações realizadas em rede, nas avaliações realizadas pelo externas, quando verificamos a leitura dos alunos. Hoje nossos alunos leem com fluência. É

certo que ainda não estamos cem por cento, mas melhoramos muito. Tudo isso é fruto dessas reformulações que ocorreram nas formações em rede. Destaco que o fato do professor já sair da formação com o planejamento pronto e discutido é muito positivo, pois o professor tem o direcionamento para o seu trabalho na escola e em sala de aula.

**OPE1:** Muitas contribuições, pois nas formações os professores têm a oportunidade de trocarem experiências, darem sugestões, exporem suas ideias, ao mesmo tempo em que ouvem as ideias dos colegas. Quero dizer que a organização das formações por ano foi uma ideia muito boa, pois os professores estão trabalhando com alunos na mesma faixa etária e com níveis de aprendizagem bem semelhantes e isso favorece a discussão entre eles. Como orientadora tenho percebido que os professores têm trazido novas ideias para a sala de aula, tornando as aulas mais dinâmicas e como resultados os alunos têm melhorado, principalmente na leitura, demonstram mais interesse.

**OPE2:** As formações têm trazido muitos resultados bons. Esses resultados podem ser notados principalmente depois que as formações passaram a ser organizadas ano a ano, pois antes as formações reuniam todos os professores de todos os anos juntos e ficava muito confuso. Era muito difícil planejar com todos juntos. Quando os professores passaram a se reunir para planejar com os professores do seu segmento, ou seja, do seu mesmo ano, separando inclusive primeira etapa de segunda etapa. Dá para perceber que facilitou muito a organização e o produto final não tinham qualidade. Podemos perceber isso, na melhoria da leitura dos alunos, pois grande parte deles leem com fluência, as notas melhoraram, não apenas das avaliações em rede, mas também das avaliações externas. As últimas formações têm trazido para os professores desafios, tem convidado os professores a estudar e isso tem sido bom para o professor, para a escola e para o aluno.

As declarações dos sujeitos revelam que as formações têm refletido nas escolas e nas práticas de sala de aula, uma vez que tem envolvido outros sujeitos, como os orientadores pedagógicos, e não apenas os professores, conforme destaca o PEF7. Ainda considerando a fala do PEF7 acerca do trabalho desenvolvido pela orientadora pedagógica da escola onde trabalha, observamos que esta oferece condições de trabalho aos professores, ajudando-os, nesse caso específico, na confecção de recursos e na criação de um espaço que o PEF7 chamou de “sala de recurso”, cujo intuito foi de auxiliar o trabalho dos professores em sala, tendo em vista que os professores, em sua maioria, não dispõe de tempo para a confecção desses recursos, o que confirma a PEF8 em sua declaração.

Sobre o trabalho do coordenador pedagógico, denominado na rede de ensino de Vargem Grande, como “orientador pedagógico”, concordamos com a visão de Domingues (2014, p. 114), ao afirmar que na escola, cabe a esse profissional, “[...] coordenar as atividades de modo a promover uma consciência de si e do outro, ligadas por um projeto coletivo que estabeleça objetivos e metas comuns”. Nesse sentido, sua atenção deve estar voltada “[...] ao planejamento de práticas pedagógicas determinadas para a produção do saber a partir da realidade escolar e, que possam corroborar para a qualidade da educação.” (LUZ; MELLO, 2011, p. 8).

Na percepção de Libâneo, para que o coordenador pedagógico possa alcançar esse fim, precisa atentar para algumas atribuições específicas de sua função, dentre as quais destacamos as seguintes:

1. Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino aprendizagem;
2. Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e outros planos e projetos;
3. Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar;
4. Orientar e organizar o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha dos livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem;
5. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades, tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdo, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnóstico de dificuldades etc. [...] (LIBÂNEO, 2004, p. 219-221).

De acordo com o entendimento do autor, podemos concluir que as atividades do coordenador pedagógico estão diretamente relacionadas ao trabalho do professor dentro e fora da sala de aula. Percebemos ainda que a orientadora pedagógica de quem fala o PEF7, tem cumprido seu papel ao oferecer o suporte do qual necessitam os professores, no sentido de suprir suas necessidades didático-pedagógicas quando os professores não dispõem do tempo suficiente para a realização de uma atividade que tem ajudado na aprendizagem dos alunos. Desse modo, em linhas gerais, concordamos com Ferri (2013, p. 62), sobre a função do coordenador pedagógico, “trata-se de um trabalho complexo, não há estratégias prontas a serem seguidas e/ou reproduzidas. É preciso traçar soluções pertinentes e adequadas a cada realidade escolar”, concordando também com a declaração do PEF7, ao afirmar que “cada escola tem suas particularidades” e é preciso atentar para estas.

Outro aspecto que queremos destacar diz respeito a PEF2 em sua declaração, sobre o modo como as formações estão organizadas, em momentos de estudo e momentos práticos, favorecendo aos professores relacionarem as duas dimensões, ou seja, teoria e prática, o que pode auxiliar o professor no desempenho de suas funções em sala de aula, com o que concordam os G2, OPE21 e OPE2 em suas declarações e acrescentam, observando as formações tem sido realizada reunindo professores dos mesmos anos, conforme o que contempla a Proposta: “O público alvo de cada formação tem relação direta com seus pares, pois se constitui de turmas por ano, para a educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental e por disciplina para a segunda etapa” (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 8).

Ainda sobre a organização das formações, destacamos as declarações do OPE2 quando se refere à questão da forma como eram organizadas as formações, segundo o orientador pedagógico, eram realizadas com todos os professores juntos, sem a preocupação de reunir os professores por segmento ou ano. O OPE2 refere-se ao formato anterior a 2017, do qual já foi tratado no tópico anterior. Observamos que os professores têm vivenciado uma nova

experiência de formação continuada a nível local e que tem promovido melhores condições de desenvolvimento de suas ações em sala de aula, pois segundo eles, em suas declarações, tem aprendido novas práticas, demonstrando mais segurança no desenvolver dos conteúdos, além da oportunidade de trocar experiências, de ouvirem e serem ouvidos em suas particularidades, em poder perceber que suas dificuldades são, por vezes, as mesmas de outros colegas, conforme apontam os PEF1, PEF5 e PEF6, no que o OPE1 concorda com os professores.

Destacamos nas declarações dos sujeitos, principalmente dos G1 e G2, bem como, OPE1 e OPE2 a ênfase dada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita como reflexo das formações continuadas, segundo eles os resultados das avaliações internas e externas, bem como os testes de fluência tem demonstrado esse avanço. Sobre esse aspecto podemos afirmar que atende ao objetivo geral estabelecido pela Proposta de Política de Formação Continuada de Professores do município, qual seja:

Orientar o trabalho docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, propondo melhorias na aprendizagem dos alunos na área de Leitura, Escrita e Matemática, possibilitando o planejamento, o acompanhamento pedagógico e a avaliação, tendo como foco principal a melhoria na qualidade do processo ensino aprendizagem, com vistas a impactar nos índices do IDEB, considerando-se o desempenho dos alunos na Avaliação Nacional de Alfabetização –ANA, no município de Vargem Grande. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 24).

Trata-se, sem dúvida, de um ponto importantíssimo, entretanto, não pode ser tomado como o único ou mais importante, tendo em vista que o processo ensino aprendizagem não pode e nem deve se resumir ao desenvolvimento de duas únicas habilidades, ou seja, ler e escrever, apesar de sabermos que são as mais consideradas nas avaliações, inclusive nacionais. Nesse sentido, é que reafirmamos a importância de se pensar num processo formativo de professores que promova a emancipação por meio de uma ação pedagógica para além do ler e escrever, mas que proponha o pensar, criar, indagar, dialogar, argumentar, enfim.

As declarações também revelam que os professores têm buscado inovar em suas práticas, optando por atividades lúdicas e dinâmicas e isso tem sido positivo, no sentido de envolver e estimular o educando, o que está claramente exposto nas declarações dos PEF6 e PEF7 e também do G1. Essas iniciativas por parte dos professores refletem busca de alternativas para o enfrentamento das dificuldades que se apresentam no cotidiano da sala de aula. Destacamos ainda, a fala do PEF3 e do OPE2 ao afirmarem que os professores têm sido desafiados a buscar melhorias, a estudar para melhorar seu desempenho e adquirir conhecimentos importantes para o desenvolvimento do profissional professor é o que propõe a política ao determinar o foco das formações continuada como sendo: “Todas as formações tem como foco cumprir o que se tem regulamentado e concretizar num conjunto de instrumentos

para auxiliar o professor a organizar seu processo de trabalho, em sala de aula e na escola [...]”.(VARGEM GRANDE, 2017b, p. 4).

Com relação aos conhecimentos trabalhados na escola, Saviani chama atenção afirmando que se faz necessário que nós professores estejamos atentos para o que o autor chamou de “atividade nuclear da escola”, a fim de que não percamos de vista que o papel da escola está relacionado ao acesso ao saber sistematizado, “portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado [...]. (SAVIANI, 2011b, p. 14). Ao referir-se à “atividade nuclear”, Saviani está se referindo “a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”. Assim sendo, convêm destacar que a diversidade e o dinamismo de atividades deve ser uma estratégia de ensino, incluindo aí o lúdico, entretanto, não devemos esquecer que existem aspectos considerados principais e aspectos considerados secundários na escola (SAVIANI, 2011b), conforme segue:

[...] as comemorações nas escolas, que espalham por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a eles são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito etc. Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciências naturais, história, geografia? Ora esses são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássico que ninguém contesta [...]. No entanto, esses elementos acabam por ser secundarizados, diluídos numa concepção difusa de currículo. (p. 87).

O que o autor está dizendo é que todos esses aspectos são importantes, mas devem ser cuidadosamente trabalhados, a fim de que a escola cumpra de fato seu papel e nós professores, não venhamos a valorizar o que é secundário em detrimento daquilo que não pode deixar de acontecer.

Assim, considerando as declarações dos sujeitos sobre as contribuições das formações continuadas realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG como proponente de novos caminhos e descobertas para a prática pedagógica do professor, acrescentamos que tem sido alcançado os objetivos específicos proposto na política de formação local, dentre os quais destacamos: “c) desenvolver as competências dos professores participantes para realizar e apresentar os resultados de projetos conduzidos em suas salas de aula, contribuindo para o conhecimento sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas [...]”.(VARGEM GRANDE, 2017b, p. 29).

Em seguida, continuando as análises dos dados obtidos durante a realização da pesquisa passamos a tratar das declarações dos gestores e orientadores pedagógicos sobre conhecer a proposta formativa da Rede Municipal de Vargem Grande e o modelo de formação que ela segue, cujas respostas foram as seguintes:

**G1:** Sei que existe uma proposta, mas não a conheço.

**G2:** Sei que o município tem uma proposta, mas não a conheço de fato. Sei que ela direciona o trabalho de formação de toda a rede.

**OPE2:** Sei que existe, mas não conheço.

**OPE1:** Já soube que existe uma proposta, mas nunca tive oportunidade de conhecer

Conforme evidencia a fala dos entrevistados, a proposta não é de seus conhecimentos. Segundo os sujeitos, sabem da existência de uma proposta que consubstancia a formação continuada de professores na rede local, mas não tem conhecimento desta. O que evidencia que tal proposta foi elaborada por técnicos que trabalham na SEMED/VG, sem a participação dos profissionais que estão nas escolas, nesse caso, gestores e orientadores pedagógicos, além dos professores. O que foi possível confirmar, quando buscamos saber se as equipes gestoras conheciam a concepção teórica metodológica que subsidia a proposta formativa da Rede Municipal de Vargem Grande. Quanto a esse ponto todas as respostas também foram negativas, tendo em vista não conhecerem a proposta, conforme informado anteriormente. Essa informação é muito relevante pois confirma que se trata de uma proposta que foi elaborada sem a participação dos agentes educacionais que estão à frente do processo nas escolas, diretamente envolvidos com o processo ensino aprendizagem, em contato diário com professores, educandos, famílias e toda a comunidade escolar.

Observamos então que a não participação desses sujeitos na formulação da proposta de formação da rede deixa lacunas que poderiam ser preenchidas por discussões, sugestões e estratégias enriquecedoras para os participantes e para o processo educacional como um todo. Infelizmente o que se pode constatar é que ainda prevalece a cultura organizacional em que os técnicos planejam e os educadores que se encontram inseridos no contexto da escola executam. Sobre o que mais uma vez concordamos com Saviani (2011b, p. 99), quando o autor coloca que:

[...] E aqui nós vamos enfrentar o problema relativo ao descompasso entre o teor da proposta, em sua formulação teórica, e o modo como se concebe e se executa o processo de sua implantação. Com efeito, a forma de implantação envolve a problemática organizacional que, por sua vez, tem a ver com a questão da ligação entre teoria e prática que nós, educadores, teimosamente tendemos a compreender como polos separados.

Acreditamos que, por compreendermos “teimosamente” a teoria e a prática como polos separados, como afirma o autor, muito embora saibamos que a relação entre as duas dimensões é bastante estreita, a ponto de não ser possível concebê-las separadamente, é que acabamos por manter questões organizacionais como estas que ainda prevalecem no interior dos sistemas de ensino, nas quais ainda se separam os técnicos que elaboram as propostas e os professores que as executam no concreto, no “chão das escolas”, o que contribui para,

contraditoriamente, fortalecer essa separação entre as duas dimensões, ou seja, entre teoria e prática. Entendemos que “na própria elaboração poderia haver um grau de participação [...] ainda que a proposta tenha sido elaborada em nível de Secretaria [...]” (SAVIANI, 2011b, p. 103).

Podemos inferir da Proposta de Política de Formação Continuada de Professores local, que serviu de referencial teórico para sua construção, conforme mencionado anteriormente, principalmente a LDB nº9.394/96, Libâneo (2004) e Demo (2007). Ainda de acordo com a referida proposta:

[...] os proponentes desta proposta adotam as concepções sociointeracionistas do processo de ensino-aprendizagem, que requerem uma abordagem na qual sejam estudadas a formação e as inter-relações dos conceitos que compõem os modelos científicos, a sua evolução histórica e a construção no decorrer da aprendizagem. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 5).

Considerando-se que o sociointeracionismo trabalha com base nas atividades mediadas em que o principal mediador é o professor, bem como, que todo conhecimento é construído de forma partilhada, logo, entendemos necessário que a proposta em estudo precisaria ser construída conjuntamente, de forma partilhada, em cuja oportunidade todos os participantes poderiam aprender, discutir conjuntamente, contribuir e proporcionar aos seus pares que também contribuíssem, dando vida e identidade à referida proposta. Desse modo, poderíamos vir a perceber a presença da visão sociointeracionistas refletida na proposta aqui discutida, o que não foi possível.

A pesquisa destaca por fim que no seio das discussões acerca das contribuições das formações continuadas realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG para a prática pedagógica do professor, a importância de refletirmos a partir da pergunta feita por Bernardete Gatti (2008, p. 68), para a qual a própria autora aponta a resposta, conforme segue:

[...] não seria melhor investir mais orçamento público para a ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infra-estrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações? Parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada.

Não deixando de valorizar as iniciativas de formação continuada efetivadas pelo município de Vargem Grande, insistimos numa formação continuada que possa atender às reais necessidades dos educadores e educandos, necessidades estas que extrapolam o contexto da sala de aula, que se ampliam para a defesa de uma educação que possa contribuir para a

construção da consciência crítica da classe trabalhadora, a fim de que tenha condições de intervir e transformar a realidade vigente. Essa compreensão dá-se por meio da identificação que a educação precisa acontecer por meio de um processo de transformação do homem pela elevação da consciência coletiva, onde a ação pedagógica não esteja centralizada no professor ou no aluno, nem tampouco na sala de aula, mas na formação do homem em suas múltiplas determinações. Nessa perspectiva, importa que se afirme a necessidade da unidade teoria e prática, ou seja, a práxis. Pois entendemos que é por meio dessa práxis que se poderá modificar a realidade, entendendo-a como uma prática fundamentada.

A adoção da epistemologia histórico-crítica de educação e de formação continuada de professores na construção da pesquisa está ainda no fato desta defender a escola como instituição a qual cabe a função educativa, ligada à socialização do saber sistematizado. Portanto, faz-se necessário que se enfatize a importância dos conteúdos, e a necessidade de trabalhá-los concretamente em articulação com a forma, num movimento dialético. Nesse contexto, o professor passa de um simples facilitador dos processos ou um técnico do ensino, a um mediador do conhecimento, cujo papel envolve criar possibilidades para que os educandos se apropriem do conhecimento historicamente acumulado, entendendo que a reflexão crítica cria condições para a transformação da realidade e emancipação dos sujeitos, a partir do momento em que os leva a pensar e a perceber as contradições que permeiam a sociedade e de como tais contradições marcam a educação, levando em consideração seus vários determinantes, sejam: econômicos, sociais, históricos, políticos, culturais etc.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa percorreu diversos caminhos até sua concretização, sempre focalizando nas contribuições da formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande para sua prática docente, realizando uma análise da Proposta de Política de Formação Continuada de Professores a nível local, a partir de relatos indiciários de professores registrados por meio de pesquisa realizada em duas escolas de educação básica da rede pública municipal. Nesse percurso queremos destacar o esforço empreendido no exercício de nos mantermos afastadas do objeto de estudo, na tentativa de evitarmos envolvimento pessoal, apesar do firme objetivo de imprimir a nossa identidade ao estudo, sempre conscientes de que não é possível manter a neutralidade.

Ao nos encaminharmos rumo aos delineamentos finais desse estudo, julgamos pertinente afirmar que a conclusão dessa investigação não aponta o final de uma caminhada, longe disso, constitui-se parte de um todo complexo e desafiador e, por isso, provoca novos questionamentos e estimula o desejo de novos estudos e pesquisas. Assim sendo, enquanto pesquisadora inserida no contexto da pesquisa, afirmo que nesse percurso surgiram novos questionamentos, indagações e necessidades, nos levando a crer que não chegamos à totalidade do objeto de estudo a que nos propomos investigar, uma vez que trata-se de um objeto em movimento, em processo de desenvolvimento e construção, inserido numa rede de relações em constante transformações.

Ao iniciarmos este estudo já se tinha a compreensão clara de que as discussões sobre a formação continuada de professores nos espaços escolares são fundamentais para que se perceba se a forma como está sendo conduzida, está reproduzindo os interesses hegemônicos ou se está buscando favorecer práticas educativas mais democráticas, de modo a oportunizar aos professores a percepção da necessidade de se praticar docência de forma crítica para não servir como um instrumento de reprodução.

Durante a construção deste trabalho foi possível realizar algumas reflexões que foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa que se encontra em processo de finalização, as quais foram fundamentadas na perspectiva histórico-crítica, cujo empenho está em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. A partir dessa perspectiva, foi que nos empreendemos na busca da compreensão da formação continuada de professores no contexto local.

Nessa perspectiva, enfatizamos a necessidade de que o professor seja um sujeito que verdadeiramente compreenda o papel da educação escolar na vida das pessoas e se comprometa

a bem exercer o seu papel de agente dessa educação emancipadora dos sujeitos por meio do currículo que pratica, que põe em ação, acreditando que a educação possa de fato proporcionar uma compreensão crítica da realidade e assim contribuir com a transformação da sociedade.

Alguns estudiosos relacionam a melhoria da qualidade da educação à melhoria da formação docente inicial e continuada, considerando-se que o cerne do ato educativo se realiza com base na relação professor/aluno. Não há dúvidas quanto ao papel fundamental que o professor desempenha na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas, etc. Por isso, a relevância de um trabalho de investigação acerca da formação continuada, por entendermos que pode ajudar a superar a visão do senso comum. Por isso, também é que entendemos que não há como se falar de formação continuada de professores sem levar em conta suas vivências e experiências, sem fazê-los perceber o quanto é importante que se traga para dentro dos espaços formativos as suas práticas e seus saberes, suas realidades, reconhecendo esses elementos como construções sociais.

O propósito de investigar esse tema tão atual, frente aos encaminhamentos derivados das políticas públicas educacionais, abre possibilidades enriquecedoras de pesquisa e análise, como fenômeno a ser interrogado na perspectiva de uma análise política, organizacional e pedagógica para a prática docente. Nesse sentido, entende-se de suma importância que a formação continuada docente precisa estar pautada numa perspectiva crítica, transformadora e emancipatória, que oportunize discussões pedagógicas consubstanciadas em conhecimentos científicos capazes de levar o docente à compreensão da necessidade de se abrir caminhos, de se estreitar diálogos, com vista ao alcance da real qualidade da educação.

A indagação central que orientou este estudo foi: A formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande contribui para a sua prática docente?

Tal problemática surgiu das vivências no contexto local ao ver-me envolvida com as reais situações enfrentadas dentro e fora do contexto escolar, para as quais, muitas vezes não encontramos respostas, o que gera anseios e angústias. Tal realidade, vem a cada dia, requerendo profissionais mais críticos, que se percebam agentes de transformações da sociedade na qual encontram-se inseridos, que compreendam as configurações que envolvem o mundo do trabalho, bem como as exigências de aprendizagens e conhecimentos impostas à escola e, conseqüentemente ao professor, as quais estimulam e condicionam novos contextos de aprendizagens no espaço escolar.

Em face disso, analisar a formação continuada dos professores da I etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande e seus reflexos na prática docente se constituiu o objetivo central da pesquisa. Para tanto, investigar o que pensam, percebem e compreendem os professores acerca da formação continuada a eles ofertada foi essencial nesse processo de investigação, com vistas a relacionar essas opiniões, compreensões e percepções com o referencial teórico adotado, bem como, para compreender seus efeitos na sala de aula.

Assim, na perspectiva de alcançar o objetivo geral do estudo, as questões de pesquisa definidas, ainda no projeto inicial, subsidiaram os delineamentos e intencionalidades, traduzidas em objetivos específicos, os quais direcionaram a construção do trabalho, quais sejam: apreender a concepção teórica e metodológica da proposta formativa da Rede Municipal de Vargem Grande e o modelo de formação que a subjaz; identificar a relação teoria e prática na ação pedagógica dos professores da Rede Municipal de Vargem Grande; discutir as contribuições da formação continuada como propositora de novos caminhos e descobertas para a prática pedagógica do professor da Rede Municipal de Vargem Grande.

Sobre a concepção de formação continuada, a pesquisa evidenciou que na percepção dos sujeitos da pesquisa a formação continuada é compreendida como “aperfeiçoamento profissional”, uma visão que se aproxima da perspectiva de “reciclagem”, de caráter pontual e de atualização de algum conteúdo específico referente a alguma disciplina, cujo objetivo é atender a prática de sala de aula. Notamos uma prevalência do entendimento que se aproxima da “epistemologia da prática” ou “racionalidade prática”, ou seja, das concepções hegemônicas de formação de professores em que a prática assume o papel central do trabalho escolar. O que nos leva a concluir que a formação continuada dos professores atende principalmente às questões imediatas que fazem parte do contexto de sala de aula, ou seja do cotidiano escolar.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de estudos mais aprofundados sobre as questões relativas ao processo ensino aprendizagem, que envolvam o currículo, avaliação, gestão escolar, planejamento, dentre outros temas que possam favorecer o entendimento do profissional professor para além dos aspectos imediatos da prática pedagógica. Diante dessa realidade, entendemos ser necessário que se pense uma formação continuada que oportunize aos professores a percepção da educação não como um elemento de reprodução, mas sobretudo como elemento de transformação dos sujeitos e da sociedade como um todo, que percebam e compreendam a educação a partir dos condicionantes sociais e como resultado de um longo processo de transformação histórica.

Nessa direção, entendemos importante que se compreenda que a discussão em torno da formação continuada de professores, envolve uma profunda revisão de seus modelos formativos, objetivando o reconhecimento e valorização da profissão docente, entendendo que essa discussão perpassa o nível da prática, mas sobretudo o nível teórico, de modo que o professor possa ser despertado a perceber-se agente educacional e, por isso, social e político.

Ao discutirmos com os sujeitos acerca da identificação da relação teoria e prática na ação pedagógica a partir das formações continuadas oferecidas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG, a pesquisa nos revelou que se faz necessário um estudo mais aprofundado sobre essa questão, levando os professores a conhecerem o que pensam os estudiosos acerca dessa relação, de modo que tais estudos possam elucidar algumas dúvidas, que possivelmente os esteja impedindo uma melhor compreensão ou que esteja fazendo-os pensar nessa relação de forma superficial.

Quanto a esse ponto, compreendemos que as formações precisam sim, favorecer a prática do professor e sua atuação em sala de aula. Mas para que isso aconteça é importante que se perceba a necessidade dessa formação levar o professor a (re) pensar sobre tais práticas, compreendendo suas ações a partir de suas ponderações teóricas, que esses professores conheçam o que pensam os estudiosos sobre o processo ensino aprendizagem, sobre os processos avaliativos praticados nos seus contextos, sobre o processo de alfabetização, para o qual tem sido empreendido tantos esforços, sobre os processos que envolvem a gestão escolar, dentre tantos outros que fazem parte dessa realidade e, que não podem ser vivenciadas apenas no nível experiencial, mas precisa ser aprofundado, no sentido de promover o conhecimento e a compreensão da educação no seu sentido mais amplo.

Em relação às contribuições das formações continuadas realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG para a prática pedagógica do professor, ficou evidente que os processos formativos realizados pela SEMED/VG têm contribuído de forma significativa para seus desempenhos em sala de aula, mas podemos afirmar que aqueles que assumem maior relevância dizem respeito à formação inicial, estando os demais relacionados ao nível da prática. Dessa forma, mais uma vez foi possível perceber a prevalência do aspecto prático sobre o aspecto teórico, uma vez que as declarações, principalmente dos gestores e orientadores, revelam o que se espera dos professores, logo após participarem das formações é o desenvolvimento de atividades e tarefas que revelem o que eles aprenderam nos tempos de estudo nas formações, ou seja, as ações práticas.

Embora, de modo geral, os sujeitos afirmem o quanto tem sido importante participar das formações continuadas promovidas pela rede e o quanto tem contribuído para seu

desenvolvimento, constatamos que a atitude que eles assumem perante o ensino estão muito mais relacionadas às suas vivências, aos acontecimentos de sala de aula. Percebemos que os aspectos teóricos que poderiam auxiliá-los nas resoluções dos problemas enfrentados a nível prático no cotidiano escolar, estão presentes no contexto escolar de diversas formas, falta-lhes perceberem e fazerem uso desses recursos. Por isso, a relevância de uma formação continuada que respalde o professor com elementos que promovam a renúncia do ensino reprodutivista e superficial.

O que se pode notar foi que dentre as contribuições relatadas estão o desenvolvimento dos alunos nas habilidades de leitura, aspecto que consideramos de fundamental importância, considerando que estamos tratando da I etapa do ensino fundamental, que envolve o ciclo de alfabetização. Entretanto, é importante atentar que existem outros aspectos que podem interferir no processo de aprendizagem.

Entendemos que se o professor conhecer os fundamentos teóricos do processo de alfabetização, de como se aprende, dos tempos e etapas de aprendizagem, dentre outros conhecimentos no nível teórico, seu trabalho em sala de aula estaria melhor fundamentado e poderia gerar frutos mais consistentes. Sabemos que essas aprendizagens são contempladas na formação inicial, porém nada impede de se incluir estudos que abordem esses aspectos no contexto da formação continuada, uma vez que poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento com o trabalho do professor em sala de aula.

Pois sabemos também, que ser professor alfabetizador significa ter conhecimento da teoria a fim de encontrar caminhos que possibilite vincular à prática é, pois, o ato de entender todo embasamento teórico que a profissão precisa buscar para a sala de aula. É fundamental que em sua formação o docente precisa estudar, a fim de aprimorar seus conhecimentos sobre o seu fazer e nesse caso, sobretudo sobre o processo de alfabetização. Para tanto, é importante desenvolver um olhar crítico sobre o processo ensino aprendizagem e em particular sobre a alfabetização, o que o levará a reconhecer as possíveis maneiras de ensinar, aprimorando assim sua prática pedagógica.

Sobre o conhecimento por parte das equipes gestoras da proposta formativa da Rede Municipal de Vargem Grande e o modelo de formação que ela segue, bem como, se conheciam a concepção teórica metodológica que subsidia a proposta formativa da Rede Municipal de Vargem Grande, as equipes afirmaram desconhecer tanto a proposta quanto o modelo formativo que seguem e a concepção teórico metodológica que a subsidia. Nesse ponto, constatamos que a proposta não foi produzida de forma coletiva, mas a nível de SEMED, com a participação

apenas dos técnicos, sem a contribuição dos professores, equipes gestoras e comunidade escolar.

Reiteramos a necessidade da elaboração de uma proposta coletiva de formação continuada que embase o trabalho dos professores na direção do rompimento do ensino na perspectiva da transmissão de conhecimento, bem como na superação da dicotomia teoria e prática e, ainda, na superação da aprendizagem apenas como assimilação de conteúdo.

Os caminhos percorridos durante a pesquisa, as análises do grupo focal com os professores e das entrevistas com as equipes gestoras, em nível teórico e prático, as explicitações das percepções e compreensões dos sujeitos envolvidos, nos permitiram lançar um olhar crítico sobre o contexto pesquisado, nos levando a algumas apreciações reconhecendo muitos aspectos positivos, alguns aspectos que precisam ser melhorados e muitas possibilidades. Diante do exposto, apresentamos em seguida algumas sugestões resultantes da pesquisa, conforme segue:

1. A (re) elaboração de uma proposta de formação continuada de forma coletiva que contemple as necessidades formativas dos professores a nível local, considerando as séries iniciais;
2. A formação continuada deve promover articulação com a formação inicial do professor, oferecendo a estes o embasamento teórico necessário ao bom desenvolvimento prático, apontando possíveis soluções para os desafios encontrados em sala de aula cotidianamente;
3. Estabelecer parcerias com instituições de nível superior a fim de oferecer ao professor espaços para discussões de caráter teórico-prático, além de oferecer alternativas de aprendizagens e construção de conhecimentos que possam contribuir efetivamente para sua prática pedagógica.
4. Acompanhamento e avaliação sistemáticos das ações desenvolvidas na formação continuada, no intuito de favorecer intervenções de forma mais rápidas e pontuais.

Assim, finalizamos, por hora, o presente estudo, expondo nossa defesa por uma formação continuada de professores, conforme explicitamos ao longo desta dissertação, que esteja para além da imediatividade da prática, mas que se amplie ao pensamento crítico, realizado de forma coletiva e contextualizada, que considere os conhecimentos práticos e teóricos relacionando-os dialeticamente, com vistas à construção de uma formação que trilhe novos percursos que possam contribuir significativamente para a emancipação dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, edição comemorativa, v. 1, p. 67-74, 2007.
- ANDALÓ, C. S. A. Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- ANDRÉ, M. **Formação de professores a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. Vargem Grande. 2013. Disponível em: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/vargem-grande\\_ma](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/vargem-grande_ma). Acesso em: 24 nov. 2019.
- AZZI, S. **Da autonomia negada à autonomia possível: trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula**. 1994. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- BORGES, M. C. A. Reforma da Educação Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBP AE** – v.26, n.2, p.367-375, mai./ago. 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009**. institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 02 ago. 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 jan. 2009b.
- BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1, p.1 - Edição Extra** – 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 6 set. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/ MEC, 1999.
- BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I**. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II**. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 76 p.: Il.

BRZEZINSKI, I (Org). Estatuto (2009). In: BRZEZINSKI, I (Org). **Anfope em movimento 2008-2010**. Brasília: Liber Livro; Anfope. Capes, 2011. Anexo I, p. 59-72.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna. BEZERRA, Maura Costa Orgs.) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livros, 2009 (A).

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTRO, A. M. D. A.; LIMA, F. C. S. (Orgs.). **Políticas educacionais: gestão e controle social**. São Luis: Edufma, 2014.

CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio [et al.]. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COLL, C. (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

CONAE. **A Organização da Educação Nacional Em Nossas Mãos**. 2008. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae\\_completo22.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_completo22.pdf). Acesso em: 24 de nov. 2019.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CURY, C. R. J. Reformas educacionais no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval. (Org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 343-372. Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil.

DEMO, P. É preciso estudar. In A. M. de Britto. **Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007.

DOMINGUES, I. **O coordenador Pedagógico: E a formação contínua do docente na escola**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, N. **Arte Conhecimento e Paixão na Formação Humana: sete ensaios de pedagogia histórico crítica**.campinas, São Paulo, Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, N.. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schon não entendeu Luria)**. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez: Campinas, Cedes. v. 24, n. 85, 2003.



- DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 10., 2000, Brasília, DF. Documento Final. Brasília, DF: ANFOPE, 1998.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E.O. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa (USP), v. 33, p. 531-541, 2007.
- EVANGELISTA, O. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, A. B. de; VIRIATO, E. O. (Orgs.). **Políticas educacionais e qualificação docente**. Cascavel/PR, p. 13-30. 2001.
- FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.
- FERRI, T. H. J. B. **O trabalho e os desafios do professor coordenador na Rede Municipal de Rio Claro**. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2013.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FRANCO, M. A. S. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: mediação dos saberes pedagógicos**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2008.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes. V. 23, n. 80, set. 2002.
- FREITAS, H. M. R; OLIVEIRA, M. **Uma aplicação de grupo focal: planejamento versus realização**, 1998.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes. V. 35, n. 129, out/dez. 2012.

- GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 5.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Goiânia: Argos, 2012.
- GARCÍA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B A. **Formação Continuada e Professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, n.119, p. 191-204, julho/2003.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38
- GATTI, B. A. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.
- GATTI, B. A. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). Escola S&A. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOMES, A. A. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal**. Ecos – Revista Científica. São Paulo, 2005.
- GÓMEZ, A. P. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- INEP. Censo escolar 2016 – Mapa das escolas. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>> Acesso em: 24 nov. 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades: painel histórico**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/vargem-grande/panorama>. Acesso em: 24 nov. 2019.

KISHIMOTO T.M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 107-115.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais da creche e pré-escola: questões teóricas e políticas. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

LEITÃO, J. O. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. 2020. Disponível em: <https://www.infoescola.com/economia/organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde/>. Acesso em: 24 de nov. 2019.

LESSARD-HEBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2009.

LUZ, A. A. N.; MELLO, L. S. A identidade do supervisor pedagógico: um processo em construção. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0066.pdf>. Acesso em: 24 novembro 2019.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Plano Estadual de Educação (2015/2024)**. São Luís: SEDUC, 2014.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Martins, Lígia Márcia; Duarte, Newton (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e Governos Democráticos Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a Re-estruturação do trabalho do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A Formação em Contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESTENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília] Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Universiade Freevale, 2013.

ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Autêntica: Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 136-151, ago./dez. 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; CARTAXO, S. R. M.; MARTINS, P. L. O. Os processos de formação continuada no espaço escolar: contribuições para a profissionalização docente. In: NASCIMENTO, I. V.; MELO, M. A; MORAES, L. C. S.; BONFIM, N. B. **Formação Continuada de Professores: múltiplas faces/** (Orgs.). São Luís: EDUFMA, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19. P. 37-50, set./dez.2006.

ROMERO, S. M. A utilização da Metodologia dos Grupos Focais na Pesquisa em Psicologia. In: **Psicologia e Pesquisa: Perspectivas Metodológicas**. Porto Alegre: Editora Sulina. 2000.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil/**: genealogia do conhecimento. Brasília: DF, Liber Livro, 2007.

SAVIANI, D. **A função docente e a produção do conhecimento**. Educação e Filosofia. vol.11, n.21/22, p.127-140, jan/jun e jul/dez, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Ed. Cortez, 1983.

SAVIANI, D. **Formação de professores no Brasil**: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, v.9, n,1, p. 07-19, jan/jun.2011a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SOUZA NETO, S. *et al.* A escolha do magistério como profissão. Formação Inicial e Continuada de Professores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 9. 2007, Águas de Lindoia. **Anais [...]** Águas de Lindoia: UNESP - PROGRAD, 2007, v. 1, p. 2-13,

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. [20-?]a. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 24 de nov. 2019.

UNICEF. **Sobre o UNICEF**. [2019]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>. Acesso em: 24 de nov. 2019.

VARGEM GRANDE. **Plano Municipal de Educação de Vargem Grande-MA (2015-2024)**. Vargem Grande, MA: SEMED, 2017a.

VARGEM GRANDE. **Uma Proposta de Política de Formação Continuada de Professores para Vargem Grande (2017 – 2020)**. Supervisão de Políticas Educacionais - Coordenação de Formação. Vargem Grande, MA: SEMED, 2017b.

VARGEM GRANDE. **Projeto de implantação do Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE**. Coordenação Geral de Ensino – Coordenação de Educação Especial. Vargem Grande, MA: SEMED, 2018.

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

VERHINE, R. E.; MAGALHÃES, A. L. **O impacto do FUNDEF no Brasil: resultado de um estudo comparativo realizado em rede nacional**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA: Construindo a Identidade Latino Americana. Porto Alegre: SBEC. 2003.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

ZEICHNER, K M. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K M. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Pedagógica, 1995.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

ROTEIRO GRUPO FOCAL
ENCONTRO I
GRUPO: professores da I etapa do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Vargem Grande/MA.
REGISTRO: gravação em áudio, anotações e fotografias.
TÓPICOS DE DISCUSSÃO: “Compreensão acerca de formação continuada” e “Identificação da relação teoria e prática na ação pedagógica a partir das formações continuadas”.
OBJETIVO: apreender a compreensão acerca de formação continuada e da relação teoria e prática na ação pedagógica a partir das formações continuadas realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG.
ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES
<p>PARTE I – (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Agradecimento ao grupo pela disponibilidade em participar da pesquisa;</li> <li>✓ Apresentação e localização da pesquisa e dos participantes;</li> <li>✓ Informar sobre as regras para realização do encontro.</li> </ul> <p>PARTE II – (15 minutos)</p> <p>→ Estímulo para discussão: a pesquisadora convidará os professores a discorrerem sobre o que compreendem por formação continuada, e em seguida sobre como percebem a relação teoria e prática na ação pedagógica considerando as formações continuadas realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG.</p> <p>PARTE III – (50 minutos)</p> <p>→ Discussão: a moderadora perguntará aos professores o que compreendem por formação continuada. Na sequência, indagará sobre suas percepções acerca da relação entre teoria e prática na ação pedagógica em sala de aula. Em seguida a moderadora estimulará a discussão entre os participantes, de modo que, cada um possa argumentar na defesa das suas compreensões e percepções.</p> <p>PARTE IV – (20 minutos)</p> <p>→ Finalização da atividade com agradecimentos e lanche (20 min.).</p>



## APÊNDICE B

ROTEIRO GRUPO FOCAL
ENCONTRO II
GRUPO: professores da I etapa do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Vargem Grande/MA.
REGISTRO: gravação em áudio, anotações e fotografias.
TÓPICO DE DISCUSSÃO: “Contribuições da formação continuada realizada pela Coordenação de Formação da SEMED/VG para a prática pedagógica do professor”.
OBJETIVOS: Apreender as contribuições da formação continuada realizada pela Coordenação de Formação da SEMED/VG para sua prática pedagógica em sala de aula.
ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES
<p>PARTE I – (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Agradecimento ao grupo pela disponibilidade em participar da pesquisa;</li> <li>✓ Apresentação do tema do encontro.</li> </ul> <p>PARTE II – (15 minutos)</p> <p>→ Estímulo para discussão: a pesquisadora convidará os professores a relatarem sobre como têm sido desenvolvidas as formações realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG, destacando se essas formações têm contribuído de alguma forma para sua prática e sala de aula.</p> <p>PARTE III – (50 minutos)</p> <p>→ Discussão: a moderadora perguntará aos professores se “as formações realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG tem contribuído para sua prática e sala de aula? ”; (Se tem contribuído) “você pode comentar sobre essas contribuições? ”; (Se não tem contribuído) “o que você acha que poderia ser incluído ou abordado nas formações para que essa contribuição possa acontecer? ”. Em seguida a moderadora estimula a discussão entre os participantes, de modo que cada um possa argumentar na defesa das suas compreensões.</p> <p>PARTE IV – (20 minutos)</p> <p>→ Finalização da atividade com agradecimentos e lanche (20 min.).</p>

## APÊNDICE C

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE-UFMA  MESTRADO EM EDUCAÇÃO</p>
<p><b>TÍTULO DE PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE:</b> reflexos na prática docente.</p>
<p>O instrumento tem o objetivo de coletar dados para analisar a formação continuada dos professores da I etapa do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande/MA e seus reflexos na prática docente, cuja finalidade é a construção do trabalho de dissertação da aluna <b>Roseanne Márcia Silva Marques Monteiro</b> do Mestrado em Educação da UFMA, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lélia Cristina Silveira de Moraes</p>
<p><b>ROTEIRO DE ENTREVISTA:</b> Gestor/a e Coordenador/a Pedagógico/a</p>
<p><b>IDENTIFICAÇÃO:</b></p> <p>Função: _____</p> <p>Tempo de exercício na função: _____</p> <p>Sexo: _____ Idade: _____</p> <p>Formação Acadêmica: _____</p> <p>Local de Trabalho: _____</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual sua concepção de Formação Continuada de Professores?</li> <li>2. Você consegue perceber a relação entre as teorias abordadas nas formações e prática pedagógica dos professores em sala de aula?</li> <li>3. Quais as contribuições da formação continuada como proponente de novos caminhos e descobertas para a prática pedagógica do professor?</li> <li>4. Você conhece a proposta formativa da Rede Municipal de Vargem Grande e o modelo de formação que ela segue?</li> <li>5. Você conhece a concepção teórica metodológica da proposta formativa da Rede Municipal de Vargem Grande?</li> </ol>