



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ALLANA VAZCONCELOS ARAÚJO

**A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA**

**CAMPINA GRANDE
2017**

ALLANA VAZCONCELOS ARAÚJO

**A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

**CAMPINA GRANDE
2017**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A658f Araujo, Allana Vazconcelos.
A formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais na perspectiva de uma formação reflexiva [manuscrito] : / Allana Vazconcelos Araujo. - 2017.
47 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação : Profa. Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha, Departamento de Educação - CEDUC."

1. Formação docente. 2. Prática reflexiva. 3. Ensino Fundamental.

21. ed. CDD 371.12

ALLANA VAZCONCELOS ARAUJO

**A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAS NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA.**

Trabalho de conclusão do Curso de
Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba
apresentado como requisito de avaliação, sob a
orientação da Profª. Drª. Vagda Gutemberg
Gonçalves Rocha.

Aprovado em: 11/12/2017

BANCA EXAMINADORA

Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

Profª Drª Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha (Orientadora)

Francisca Pereira Salvino

Profª Drª Francisca Pereira Salvino (Examinadora/UEPB)

Eduardo Gomes Onofre

Profº Drº Eduardo Gomes Onofre (Examinador/UEPB)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que me deu força e coragem durante toda caminhada até aqui. Ao meu pai Antônio, minha mãe Edileuza e a minha irmã Luana que sempre me apoiaram e incentivaram para que eu concluísse o curso. Aos colegas da turma, como também aos professores que sempre me ajudaram a prosseguir e obter uma formação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que iluminou meu caminho durante toda essa caminhada, e que me deu força e coragem para concluir essa importante etapa de minha vida;

Também quero agradecer ao meu pai, **Antônio**, minha mãe, **Edileuza**, e minha irmã, **Luana**, por terem estado do meu lado a todo momento me dando força para prosseguir;

À todas as minhas colegas de turma, em especial **Andréia** e **Paula**, por terem sempre me apoiando como companheiras e amigas. À **Poliana**, minha companheira de viagem de todos os dias.

À minha professora orientadora, **Vagda Gutemberg Gonçalves**, que teve paciência em me orientar a concluir este trabalho;

Aos meus professores, que sempre me incentivaram a buscar cada vez mais conhecimento, mostrando o quanto é importante;

Enfim, agradeço a todos que estiveram do meu lado, me dando forças e me incentivando a prosseguir até o fim desta jornada.

A persistência é o caminho do êxito.

(CHARLES CHAPLIN)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL: UM PANORAMA HISTÓRICO.....	13
2.1	Formação inicial de professores.....	13
2.2	Formação continuada de professores.....	22
3	PRÁTICA REFLEXIVA NA DOCÊNCIA.....	25
4	SOBRE PROFESSORES, FORMAÇÃO E PRÁTICA REFLEXIVA.....	33
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
	REFERÊNCIAS.....	45

RESUMO

O presente trabalho traz uma discussão acerca da formação inicial e continuada docente, com o intuito de investigar a prática dos professores sobre uma perspectiva reflexiva. Com vistas a atingir nosso objetivo, discute-se a formação de professores no Brasil, numa perspectiva histórica, bem como destaca-se a importância da prática reflexiva na docência. Para tanto, fez-se uso de uma pesquisa exploratória, numa abordagem qualitativa. Para coleta de dados utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada endereçada a professores de uma escola pública de Tenório/PB. Como aporte teórico, ancorou-se em autores como Matos (1998), Silva e Davis (1993), Fiorentini, Souza e Melo (1998), Campos e Pessoa (1998), Albuquerque (2017), Alarcão (2003) e Freire (2014), entre outros. Por fim, pode-se afirmar que, ainda que contingencialmente, os professores entrevistados, mesmo que de forma distinta, são profissionais reflexivos que utilizam de seu cotidiano de trabalho para analisar e intervir com propostas de melhorias em prol de uma educação crítica, participativa e de inclusão.

Palavras-chave: Formação docente. Prática reflexiva. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present work brings a discussion about initial and continuing teacher training, with the aim of investigating teachers' practice from a reflective perspective. In order to reach our goal, we discuss the teacher education in Brazil, from a historical perspective, as well as the importance of reflective practice in teaching. For that, an exploratory research was used, in a qualitative approach. For data collection, a semi-structured interview script was used for teachers of a public school in Tenório / PB. As a theoretical contribution, it was anchored in authors such as Matos (1998), Silva and Davis (1993), Fiorentini, Souza and Melo (1998), Campos e Pessoa (1998), Albuquerque (2017), Alarcão (2014), among others. Finally, it can be affirmed that, although contingentially, teachers interviewed, even if in a different way, are reflective professionals who use their daily work to analyze and intervene with proposals for improvements in favor of a critical, participatory and of inclusion.

Keywords: Teacher training. Reflective practice. Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, vivenciamos uma época em que o processo da escolarização básica no Brasil vem tomando dimensões alarmantes, causados pela redução de investimentos em todos os níveis e setores da educação que, após várias conquistas para a área, ainda hoje se evidencia pela sua precária situação. Assim, acompanhando um processo de modernização econômica que exige profissionais bem qualificados e capacitados para atuarem no mercado de trabalho. É necessário destacar a atuação do professor que atua diretamente na formação dos indivíduos, indispensável para atingir os objetivos que a sociedade estabelece. Dessa forma, compreendemos que é importante fazer uma análise sobre o processo de formação dos professores, de modo a compreender se são realmente profissionais reflexivos.

Neste trabalho, destacamos a formação dos professores no contexto atual com o intuito de investigar se os professores de uma Escola Municipal da cidade de Tenório/PB refletem sobre suas ações enquanto educadores. Assim, trazemos uma discussão histórica sobre a formação inicial, focando nas conquistas ao longo do tempo. Também, enfatizamos a importância da formação continuada como um processo de aperfeiçoamento e capacitação dos professores, bem como à docência reflexiva.

Como embasamento teórico, trouxemos as contribuições de Matos (1998), Silva e Davis (1993), Fiorentini, S. M. et al (1998), Campos e Pessoa (1998), Albuquerque (2017), Alarcão (2003) e Freire (2014), entre outros. A partir desses autores, destacamos a importância de uma formação reflexiva na atuação docente.

Para o procedimento da pesquisa, elegemos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados para investigar se os professores do Município de Tenório-PB refletem sobre suas práticas docentes, enquanto educadores. Então, buscamos confrontar a prática pedagógica dos professores com a revisão da bibliografia e documentos apresentados neste trabalho.

Este trabalho encontra-se disposto da seguinte forma: no **primeiro capítulo**, trazemos uma discussão em torno da formação dos professores no Brasil, destacando a formação inicial e sua trajetória histórica até os dias atuais, além de discorrer sobre a importância da formação continuada. O **segundo capítulo** pautou-se sobre a prática reflexiva na docência, ressaltando a relevância do professor como um profissional reflexivo, que utiliza de seu cotidiano de trabalho para buscar melhoras e efetivar uma educação de qualidade. No **terceiro capítulo**, trouxemos a análise de dados coletados a partir de entrevista semiestruturada realizada numa Escola pública Municipal de Tenório/PB, e, por fim, as **Considerações finais**.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM PANORAMA HISTÓRICO

Para se discutir sobre a formação de professores da educação básica no Brasil, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário considerar o contexto histórico do processo de expansão da escolarização básica no Brasil. De acordo com Melo (2000), no artigo “Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical”, esse processo iniciou por volta do século XX. Porém, de acordo com a última avaliação feita em 2015, pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o país está ocupando a 63ª posição em Ciências, a 59ª em Leitura e a 66ª posição em Matemática, entre as 70 nações avaliadas (MORENO, 2016). Então, é possível considerar que o Brasil ocupa uma posição muito baixa, comparando as posições que outros países ocupam e que é marcado pelo baixo nível de qualidade na educação pública oferecida.

Devido ao processo de expansão que transformou a escolarização nos últimos anos é interessante observar que, mesmo diante das mudanças nesse setor, ainda não é viável considerar que a educação oferecida é de qualidade para todos. Nesse cenário, é importante destacar a função social da escola. Para Young (2007, p.1294), “minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.” Assim, é relevante ressaltar que a escola é um espaço que possibilita aos indivíduos a aquisição de conhecimentos, aqueles que não estão disponíveis na sua casa e em seu contexto social; são conhecimentos que proporcionam uma visão diferente acerca do mundo que o rodeia. É o conhecimento, considerado por Young (2007), como conhecimento poderoso, ou seja, um conhecimento especializado que carece de professores capacitados para efetivar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Conforme afirma Freire (2014, p.28), “faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.” Dessa forma, podemos entender que o professor não pode ser apenas aquele que ensina ou transfere o conteúdo; ele deve ser aquele que ensina conteúdos atitudinais, principalmente numa perspectiva reflexiva, em que o indivíduo interiorize as razões de ser. Tendo em vista essa perspectiva, é preciso que o docente seja considerado o principal mediador entre o conhecimento, necessário ao desenvolvimento e a aprendizagem, e o aluno, e assim faça com que seu aluno aprenda a pensar, a refletir, a criticar, e, com isso, produzir o conhecimento, participando como protagonista no processo do aprender. Portanto, é necessário que haja valorização por parte do professor, na perspectiva de, conjuntamente, realizar o desenvolvimento das capacidades de pensar, analisar, criar e intervir

em seu meio, numa perspectiva cidadã, tornando a escola um espaço de aprendizagem e de transformação social. Sendo assim, é interessante que a formação do professor possibilite uma preparação para que ele possa ter autonomia de desenvolver e fazer com que seus alunos interiorizem esse conhecimento poderoso.

É importante frisar que para que o professor possa atuar legalmente no meio educacional no cenário atual, é fundamental que tenha uma qualificação profissional. Nessa perspectiva, tendo em conta os problemas relacionados à qualidade da educação pública, é necessário fazer uma análise em torno da formação dos professores, buscando investigar se a formação inicial e a formação continuada que esses profissionais acessam atendem às demandas da profissão. Nesse sentido, é preciso entender a formação desses profissionais em um espaço que atualmente é marcado pela disseminação das tecnologias da informação e comunicação num mundo globalizado que exige profissionais cada vez mais capacitados.

Assim, faz-se necessário compreender os conceitos de formação inicial e de formação continuada de professores, para entendermos suas implicações no campo educacional. Por formação inicial de professores, entende-se a formação oferecida como base para atuação profissional. Essa ocorre de duas formas: em nível médio e superior. O nível normal médio, conhecido como curso de magistério, é um ensino profissionalizante, técnico, que envolve o ensino de práticas para o exercício do professorado na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Já o nível Superior, são os cursos de licenciatura que oferecem uma formação científica que capacita os profissionais para atuar - por área do conhecimento, disciplina - nos diversos níveis da educação básica e; em específico, o curso de Pedagogia forma profissionais aptos às mais diversas áreas educacionais, escolares e não escolares, inclusive na docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já na formação continuada de professores, os cursos que são oferecidos após a formação inicial, podem ser sistemáticos, a exemplo das pós-graduações *strictu e latu sensu*, ofertadas por universidades, mas também as formações que acontecem em seminários, cursos de capacitação, congressos, *workshops*, entre outras atividades, bem como no cotidiano escolar.

2.1 Formação inicial dos professores

A formação inicial docente é importante para que o indivíduo, ao escolher a carreira, tenha a possibilidade de obter a qualificação para ingressar no mercado de trabalho, mesmo que esta não possa suprir todas as necessidades que surgirão no ofício da profissão. Para entendermos o contexto da formação inicial dos professores dos anos iniciais, carecemos fazer

uma revisão na história no intuito de perceber os avanços que ocorreram na educação até então e se a formação oferecida, atende as demandas da profissão e/ou do mercado.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB- (BRASIL, 1996) nº 9.394 de 1996, Art. 62¹.

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, 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.

A referida lei prescreve ainda a admissão de profissionais com no mínimo a formação em nível Médio na modalidade normal, para atuar em sala de aula. É importante visualizar que essa lei enfatiza a flexibilidade no que se refere a exigência de atuação na docência, admitindo um nível de escolaridade inferior ao que deveria ser prioritário, como exemplo, admitir apenas profissionais com o nível superior. Silva e Davis (1993, p. 38), afirmam que “a utilização de pessoal não qualificado no magistério elementar denuncia, antes, a persistência, em determinadas regiões da América Latina e em particular do Brasil, de condições extremamente adversas de trabalho.” Diante disso, é possível entender que o ingresso de profissionais com apenas o nível Médio decorre da escassez de pessoas capacitadas para atuar no setor, principalmente na região norte do país. Assim, permite-se que esses indivíduos ingressem na educação atuando como professores, porém espera-se que busquem se aperfeiçoar através de formações na área.

É interessante ressaltar que a referida lei acima é análoga às recomendações que estão postas no Art. 53 da Lei 4.024/61² que enfatiza:

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

¹ Lei nº 9394/96. Art 62, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, Acesso em 02 de Agosto de 2017, às 16h32min.

² Lei nº 4.024/ 61, Art. 53, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>, Acesso em 02 de Outubro de 2017, às 14h52min.

E no Art. 30 da Lei 5.692/71³, que prescrevia:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

A Lei nº 4.024/61 foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação que logo foi alterada pela Lei nº 5.692/71, a qual foi revogada pela Lei nº 9.394/96. Nessa perspectiva, levando em consideração a última alteração feita na lei 9.394/96, em especial no art. 62, que agora está posto no Art. 7 da Lei 13.415/2017 “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”. Mesmo com as diversas mudanças no sistema educacional, é possível perceber que ainda há flexibilização no tocante ao exigido para atuação na docência, seja da educação infantil, seja nos anos iniciais do ensino fundamental.

A tolerância em relação ao nível Médio, enquanto formação admissível para atuação no magistério nos anos já mencionados, se dá em função, novamente, da escassez de professores habilitados em nível superior para assumir tais funções. Usamos o termo “novamente” por tratar-se de uma reincidência, visto que tanto na lei 4024/71 como na lei 5692/71 tal discurso já se fazia presente. Ainda neste artigo, faz-se necessário observar a mudança ocorrida no ensino fundamental, muda de 08 para 09 anos, assim, a primeira deste nível de ensino passa a ter 05 anos, ao invés de 04.

³ Lei nº 5.692/71, Art. 30, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>, Acesso em 02 de Outubro de 2017, Às 15h05min.

Revendo o histórico de formação docente, de acordo com Silva e Davis (1993, p. 36), “No Brasil, os primeiros professores começaram a ser formados em 1833, por ocasião da fundação da Escola Normal de Niterói, Rio de Janeiro”. Nos anos que antecederam 1833, o trabalho de professor era executado por indivíduos de fé, que eram sacerdotes, os quais tinham como intuito formar sujeitos com uma educação voltada aos hábitos religiosos e morais, que até então serviam para colocar “ordem” na sociedade. Nesse sentido, considerando as afirmações dos autores, enfatizamos que as primeiras instituições voltadas a formação do professor eram apenas as Escolas Normais, em nível de 2º Grau, que perdurou até a década de 1930, em que foi fundado o curso de licenciatura em Pedagogia no Brasil. Porém, é possível ainda hoje, após a fundação de vários institutos superiores e universidades, ainda se encontram em funcionamento as Escolas Normais, formando professores no nível Técnico, formação mais afeita a procedimentos metodológicos.

Os primeiros cursos superiores de licenciatura em Pedagogia foram criados no Brasil na década de 30, do Século XX, e sua organização curricular seguia o padrão do decreto-Lei nº 1.190/1939⁴ (BRASIL, 1939), que definia no Art. 19:

O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.

⁴ DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>, Acesso em 03 de Julho de 2017, às 20h35min.

4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

O curso de Pedagogia oferecia a formação de bacharel, que seriam os três primeiros anos de estudos compostos por conteúdo específicos da área. A classificação de Licenciatura para o ensino secundário só era dada a pessoas que quisessem estudar um ano a mais, assim teriam estudos voltados à Didática e Prática de educadores, era o esquema conhecido 3 + 1. Essa dissociação entre Bacharel e Licenciado, levava a um distanciamento que provocava a ideia de que o bacharel era técnico em educação e o licenciado era formado e habilitado ao magistério no ensino secundário e normal. É importante salientar que a habilitação para o magistério no ensino primário só era oferecida pelas Escolas Normais, as instituições superiores não ofereciam essa formação.

Em 1961 foi aprovado o decreto lei 4.024/61 que definiu Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, e com isso o Conselho Federal da Educação determinou currículos “mínimos” para os cursos, inclusive o de Pedagogia com vistas a regulamenta-lo em nível nacional. Tal proposta visava extinguir o esquema 3 + 1, porém não obteve sucesso, pois a organização dos cursos continuou da mesma forma que estava regulamentado pelo decreto-lei 1.190/39.

Durante a Ditadura Militar (1964 à 1988), ocorreram significativas mudanças na educação. Ferreira Jr. e Bittar (2006, p.1161) afirmam que:

A política educacional do regime militar abrangeu, ao longo dos seus vinte e um anos de duração, todos os níveis de ensino, alterando a sua fisionomia e provocando mudanças, algumas das quais visivelmente presentes no panorama atual. Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior.

Assim, durante a ditadura passou a ser necessária a alfabetização da população e com isso o ensino obrigatório passou de quatro para oito anos. Nesse contexto o país passou por um momento de expansão industrial e necessitou de pessoal qualificado para trabalhar, contudo não tinha profissionais suficientes para atuar na preparação no ensino, e a profissão de docente, que era exclusiva da classe média da época - mulheres dentre elas filhas de fazendeiros, coronéis, comerciantes, entre outros - passou a ser também de pessoas de classe baixa.

Ferreira Jr. e Bittar (2006, p.1166) destacam que,

[...] o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores. Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada.

Nesse contexto, as tendências pedagógicas tecnicistas influenciaram a área da educação servindo como base de condução para o trabalho docente. Esse modelo pedagógico consistia na produção de indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. Então, com a carência de desenvolvimento econômico, o sistema de educação teve que se adequar, transmitindo a ideologia do estado e passando a formar profissionais, inclusive os professores, em cursos de curto prazo, fragmentando o caráter teórico. Diante disso, a formação do professor passou por um empobrecimento do capital ocasionando em graves consequências presentes ainda nos dias atuais. Sobre isso, Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 1160) dizem que “os efeitos da ditadura militar sobre a educação brasileira ainda não desapareceram.”

De acordo com Fiorentini, Souza Jr e Melo (1998, p.313),

Na década de 70, período áureo do tecnicismo no Brasil, tanto a pesquisa como os programas de formação/seleção de professores passariam a valorizar os aspectos didáticos metodológicos, sobretudo as tecnologias de ensino, nomeadamente os métodos e as técnicas especiais de ensino, planejamento, organização e controle/avaliação do processo ensino aprendizagem.

Nesse período, as exigências para a formação de professores para os anos iniciais continuaram. Logo, tais cursos davam ênfase à prática, mais especificamente às técnicas de ensino em preterimento à teoria. É possível verificar essas exigências na Lei 5.692/71⁵, e em especial, no Art. 30 que destaca “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau”.

Segundo Sysling e Filp (1989, *apud* SILVA E DAVIS, 1993, p. 33), “a atividade docente passou a ser uma opção não valorizada face à sua baixa remuneração e, conseqüentemente, escolhida sobretudo por setores femininos com problemas econômicos menos prementes”.

⁵ Lei 5692/71, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 03 de Julho de 2017 às 20h55min.

Assim, pode-se dizer que devido ao arrocho salarial característico do golpe militar, ocorreu a desvalorização do trabalho docente que ocasionou pouca procura de homens para trabalhar na área. A docência passou a ser uma categoria bem procurada pelo setor feminino que utilizava o salário apenas como um complemento da renda familiar.

Azevedo, Ghedin, Silva-Forsberg e Gonzaga (2012, p.1011) destacam que,

[...] na segunda metade da década 1990, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), provoca a necessidade de repensar a formação de professores no Brasil, causando mudanças nos currículos dessa formação, inclusive quando indica a inclusão da “associação entre teoria e prática [...]” (art. 61, I) e a “prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas nos cursos de formação docente. (art. 65).

A lei 9.394/96, em especial no que se refere ao § I do art. 61 e o art. 65, contribuiu para que houvesse a revisão das estruturas dos cursos formativos para professores, no que concerne aos currículos dos cursos, principalmente no que se refere à separação entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas, com o intuito de que teoria e prática ficassem interligados, cooperando para a associação entre formação acadêmica e realidade prática.

De acordo com Libâneo (2013, p.276),

Após alocadas discussões envolvendo o MEC, movimentos organizados de educadores e debates entre pesquisadores, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Conforme o art. 2º, o curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Após essa resolução do Conselho Nacional de Educação, passou a ser garantida a base docente como eixo da formação do pedagogo. Foi a partir desta que deixou de existir a dissociação entre bacharelado e licenciatura, passando a existir apenas a licenciatura em Pedagogia, formando para o exercício da docência quanto para as demais funções atinentes ao pedagogo. Diante disso é necessário salientar que após todo o percurso histórico que se deu no âmbito educacional, no que concerne principalmente a formação do professor, atualmente à exigência continua flexível no que se refere ao nível técnico e superior, e é possível verificar isto na lei 13.415/17 em especial no Art. 7, já citados anteriormente.

Diante do exposto, é possível considerar que a formação do professor, tanto no nível normal quanto superior, tem uma organização curricular característica que dá o embasamento necessário para que o docente possa iniciar seu trabalho, ainda que careça de aperfeiçoamento. Logo, é um assunto merecedor de uma melhor análise para que se reveja se a formação desses profissionais atende às demandas de seu trabalho, principalmente a formação no ensino superior.

Segundo Azevedo, G. S. G. et Al (2012, p.1019),

A formação de professores, embora tenha se tornado uma temática central nas discussões no cenário acadêmico brasileiro, os cursos que oferecem essa formação para atuação na educação básica permanecem sem alterações significativas em seu modelo formativo.

A formação docente foi alvo de discussões no que se refere às exigências formativas, porém não se efetivou nenhuma mudança considerável nas estruturas da formação. A autora Gatti (2014, p. 36) afirma que, “quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica”. Desse modo, é importante destacar que mesmo após todo o percurso que se deu em torno da formação de professores, ainda demanda políticas educacionais, que tenham o objetivo de formar um profissional apto ao desenvolvimento das capacidades humanas de responsabilidade da escola.

Para Gatti (2014, p.36),

Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar.

Os problemas relacionados à formação do professor não são recentes, possuem uma construção histórica marcante que resultam ainda em uma formação frágil. Desse modo, é preciso que haja uma revisão nas estruturas formativas do contexto acadêmico, atentando também para as exigências sociais que se impõem.

De acordo com uma pesquisa feita por Bernadete A. Gatti (2014), entre 2001 e 2011 ocorreu uma visível migração dos cursos de licenciatura para a modalidade a distância. Diante

dessa afirmação é possível dizer que há uma grande procura por cursos oferecidos nessa modalidade por parte de estudantes que pretendem atuar na docência. Para Gatti (2014, p.36),

Cursos de licenciatura a distância ocorrem sem que um projeto político-pedagógico de formação docente mais adensado no âmbito de sua articulação nacional e local tenha sido desenvolvido e compartilhado e sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente.

De acordo com o MEC (BRASIL, 1996), “Educação a distância (EAD) é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação”. A EAD é uma alternativa para pessoas que querem adquirir uma formação de forma mais flexível e adequada a seu cotidiano. É interessante frisar que instituições que oferecem cursos a distância, precisam possuir suporte com um projeto bem elaborado que atenda as expectativas do curso.

Ainda de acordo com Gatti (2014, p.37),

[...] os estudantes a distância não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia, com a participação em movimentos estudantis, debates, e com vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso. Ou seja, ficam os futuros professores carentes de uma socialização cultural não desprezível. Evidentemente essas características estão associadas à forma como as propostas de EAD para a formação de professores se apresentam, em sua maioria, no país.

Os cursos na modalidade a distância, muitas vezes, podem ser carentes da cultura acadêmica, pelo fato de não estarem arraigadas ao cotidiano do aluno e de não possibilitarem o contato preciso para que haja uma socialização entre o aluno e o professor, tornando-se fragmentado. Mas não é possível generalizar, pois não são todos que apresentam carência em seu conteúdo.

Nesse sentido, é necessário destacar que a formação docente necessita de uma boa qualificação que atenda às expectativas de seu trabalho, contudo a grande procura por matrículas na modalidade a distância, principalmente de pessoas que não tem experiência na área, causam certa preocupação pois a maioria das formações nessa modalidade apresenta insuficiência no que se refere à cultura acadêmica, o que pode ocasionar na falta de compromisso por parte dos profissionais advindos dessa modalidade formativa.

Para Silva e Davis (1993, p.35),

Cabe ainda ressaltar que parece haver consenso de que professores deve ter sempre – seja em países desenvolvidos ou em desenvolvimento – um caráter permanente, uma vez que os estudos iniciais são, em geral, insuficientes para prepara-los para atuar por várias décadas em um contexto marcado por constantes modificações de ordem política, social e educacional.

Nesse sentido, é relevante salientar que as universidades e institutos, tanto na modalidade a distância quanto na presencial, oferecem uma base de formação pedagógica importante para que o profissional possa atuar, mesmo que alguns de forma fragmentada. Porém, é na prática do dia a dia, buscando estudos complementares, como por exemplo, as formações continuadas que irão assegurar uma melhor análise do contexto de atuação, buscando atender as necessidades que surgem com as mudanças da sociedade. Dessa forma, o professor terá maior capacidade para analisar seu local de trabalho e entender de que maneira vai interferir com objetivos que visem melhorias.

2.2 Formação Continuada dos Professores

A formação continuada consiste no processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à profissão. Em relação aos professores, serve como uma melhor análise de suas práticas, objetivando uma ação docente mais eficaz. Assim, essa formação possibilita ao educador que está atuando analisar os problemas existentes com perspectivas de intervir, procurando sugestões que melhorem suas ações.

Segundo Silva e Davis (1993, p.37), “no Brasil, essa é uma área que necessita urgentemente de maiores investigações e avaliações”. Os programas de capacitação oferecidos são, muitas vezes, distantes da prática pedagógica, em que se exige o afastamento do profissional e o conteúdo é desintegrado da atividade pedagógica. Assim, Silva e Davis (1993, p.38) afirmam que, “São, naturalmente, mais eficazes as formas de capacitação em serviço que empregam atividades contínuas, visando melhorar a qualidade de ensino ministrado”. As autoras ressaltam que são mais eficazes as formações continuadas que são feitas durante o ofício da profissão, pois ajudam os profissionais a refletir sobre suas ações, e principalmente os professores, para que melhorem a qualidade de ensino ministrado.

É importante frisar que existem duas classificações para as formações oferecidas pelas instituições escolares, que se distinguem entre *lato sensu* e *stricto sensu*, já citadas anteriormente. De acordo com o MEC (BRASIL, 1996),

A pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.

As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos. Ao final do curso o aluno obterá diploma. (Art. 44, III).

Nesse caso, é possível compreender que as formações continuadas *Stricto sensu*, são as pós-graduações que titulam os estudantes em mestres e doutores em determinada área de conhecimento, e é mais avançada que a formação *lato sensu*, pelo fato de oferecerem processos de capacitação mais demorados. Já a formação *Latu sensu* são as especializações e servem como complemento aos cursos de graduação e com duração mínima de 360 horas.

De acordo com Lei nº 12.796/2013, Art. 62-A, “Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”, ou seja, é garantido aos professores o acesso a diversos tipos de formações continuadas, em convênio com universidades públicas ou privadas, disponibilizando aos docentes saberes atualizados que ajudam na sua capacitação enquanto profissional da educação em um contexto marcado por fortes mudanças que influenciam diretamente as relações sociais em seus locais de trabalho. Para tanto há o Plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR), um programa criado para este fim que oferece formação inicial e continuada a professores das redes públicas estaduais e municipais. Todas as universidades públicas e institutos federais do Brasil participam deste programa.

De acordo com o portal do PARFOR (BRASIL, 2009),

A plataforma Paulo Freire é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

Em maio de 2012, o sistema passou a ser gerido pela Capes e está sendo reestruturado para incluir um conjunto de funcionalidades que permitirão informatizar todo o processo de gestão, acompanhamento e revisão do planejamento da formação inicial dos professores da educação básica. Nesse sistema a Capes atualmente publica a relação dos cursos superiores ofertados

pelas Instituições de Educação Superior para os professores da rede pública de educação básica; os professores interessados em participar dos cursos fazem sua pré-inscrição; as secretarias municipais e estaduais de educação validam a pré-inscrição dos professores de sua rede; as universidades extraem a relação de professores pré-inscritos e, após o processo seletivo, registram os alunos matriculados.

Com a reestruturação do sistema, além do registro das matrículas, as IES deverão informar a evasão; as secretarias municipais e estaduais de educação poderão informar anualmente a demanda por formação de sua rede; os fóruns terão acesso eletrônico tanto aos dados da demanda quanto das matrículas e evasão, o que permitirá a revisão anual do Planejamento Estratégico; os dados cadastrais dos professores serão filtrados diretamente da base de dados do Educacenso, de modo a otimizar os processo de validação e matrícula. Com essas e outras funcionalidades que estão sendo inseridas no sistema, espera-se que ele opere no sentido de aperfeiçoar a gestão e acompanhamento do Programa.

Assim, o PARFOR é um importante instrumento que oferece tanto a formação inicial para professores que já atuam, como também a capacitação a professores, servindo como uma forma de garantir uma formação de qualidade em convênio com instituições de ensino superior. Temos como programas de capacitação o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa de Formação Inicial Para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil), o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo Integrado), o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo), o Programa de formação continuada para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita (Pró-letramento), o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores que tem o intuito de contribuir na formação continuada dos docentes da educação pública.

Para Silva e Davis (1998, p. 35), “a questão central, que hoje se impõe, é saber como, em razão de quais características e em quais contextos, o professor pode contribuir para aprimorar o rendimento dos alunos, sobretudo na escola básica”. De acordo com os autores, a característica a ser enfocada para melhorar o rendimento dos alunos passa a ser do profissional educador e suas características individuais como agente de mudança, então cabe também ao professor procurar estratégias e situações definidas para ter sucesso em seu trabalho. Entretanto, isso é algo que não depende apenas do professor, a família e a comunidade escolar tem grande influência sobre tal questão, bem como o Estado que possui o poder de efetivar medidas que interferem diretamente no âmbito educacional e, acreditamos, é a partir de um trabalho conjunto desses segmentos que se efetivarão as mudanças necessárias.

De acordo com Furtado (2015),

Já que a ação docente é uma ação complexa que depende da eficácia da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e de criar interesse. As mudanças de paradigmas impostas pela sociedade nas últimas décadas intensificaram sobremaneira essa necessidade. Formar-se continuamente tornou-se obrigatoriedade para os professores numa escola que precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas.

Nesse sentido, é possível considerar que o papel do professor hoje na sociedade é buscar formas de qualificações que ajudem a melhorar seu trabalho enquanto educador em uma sociedade marcada por mudanças constantes. Considerando que estamos vivendo uma época marcada pela disseminação de tecnologias e pela mudança de paradigmas da sociedade, o educador deve se situar e buscar aperfeiçoamento como uma necessidade de seu cotidiano de trabalho.

3 PRÁTICA REFLEXIVA NA DOCÊNCIA

A sociedade atual pode ser nominada de sociedade letrada. Vivemos um momento de inovações tecnológicas. De acordo com Giddens (1991), produziu-se mais e com mais impacto durante o século XX do que em toda as épocas anteriores da humanidade. Vivemos a chamada economia flexível que demanda cada vez mais profissionais com ampla gama de conhecimentos, ainda que não aprofundados, sobre o seu fazer. É um momento de inovações, de mudanças e, a escola, enquanto instituição social, não fica à margem desses efeitos, bem como seus profissionais. Segundo Azevedo, G. S. G et al. (2012, p. 1013), “a formação do professor não pode ser pensada, desvinculada do espaço real em que se efetiva o seu campo prioritário de atuação profissional, ou seja, a escola”. Assim, é de entendimento consensual que a escola funciona como espaço de formação continuada, entretanto, isso é possível apenas por meio da reflexão acerca desse espaço e das ações nele desenvolvidas. Com base no exposto, focaremos aqui no professor reflexivo.

Considerando a discussão em torno de um profissional reflexivo, e considerando as mudanças ocorrentes na sociedade atual, é importante destacar o papel dos professores. Para Rodriguez (1995, *apud* MATOS, 1998, p. 300)

[...], as dificuldades apresentadas na formação de professores, que os preparasse para responder a todas as situações do cotidiano escolar, levaram à proposição de que “educar para pensar” seria o meio de formar o professor “para dirigir seu próprio crescimento na profissão de ensinar. (p. 300)

Nesse sentido, para a efetivação de um trabalho reflexivo é interessante que se tenha uma organização curricular que possibilite ao educador uma formação crítica. É importante e necessário que a formação do docente o possibilite a aprender e refletir sobre suas práticas, bem como a manutenção através das formações continuadas que irão assegurar ao profissional que já atua um suporte para analisar seu trabalho. Portanto, auxiliando-o a melhorar seu papel enquanto profissional da educação.

Foi a partir dos estudos de Donald Schön (1983), que o termo reflexivo surgiu como embasamento para a formação de profissionais, principalmente de professores. Este estudioso, para defender sua teoria de desenvolvimento de uma prática reflexiva centra suas convicções em três ideias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Para este, o conhecimento na ação está presente nas ações profissionais e traz consigo um saber que se estabelece no local de trabalho e está interligado ao enfrentamento das situações do cotidiano. Já a reflexão sobre ação liga conhecimento na ação e quer dizer que é um momento em que se tem um tempo para refletir sobre as ações presentes. A reflexão sobre a reflexão na ação acontece ao produzirmos uma descrição verbal dos momentos de reflexão; é uma reflexão sobre nossa reflexão da ação passada. Seguindo essas etapas, o profissional passa a analisar seu cotidiano e suas práticas, e reflete sobre suas ações com perspectivas de mudanças positivas, de melhoras. (CAMPOS E PESSOA, 1998).

Faz-se necessário ressaltar que, as teorias de John Dewey serviram de base para as ideias de Schön. De acordo com Campos e Pessoa (1998), Dewey foi pioneiro na criação de um novo modelo pedagógico ao defender o ensino através da ação e não pela instrução. Ele enfatiza a necessidade de uma convivência democrática e de a educação considerar a experiência de vida como algo importante para o desenvolvimento do aluno. Assim, o autor elenca uma série de cinco estágios para quando algum problema vier a surgir: 1) uma necessidade sentida, que seria o problema; 2) a análise da dificuldade; 3) as alternativas de solução do problema; 4) a experimentação de várias soluções; 5) a ação como prova da solução proposta. Com isso “a educação passaria a focar o processo de desenvolvimento e não mais o produto desse desenvolvimento, tendo como objetivo o próprio processo de reconstrução e reconstituição da experiência, caminhando sempre na direção da melhoria do processo permanente da eficiência individual.” (CAMPOS E PESSOA, 1998, p.190).

Para Finger (1984, *apud* MATOS, 1998, p. 293), a reflexão é uma atividade individual que produz conhecimento, porém é preciso indagar se realmente é possível formar um professor reflexivo, considerando que a reflexão é um tipo de diálogo que ocorre entre o ser humano e o mundo que o cerca. Matos (1998, p. 294), complementa afirmando que “é o trabalho docente

vivido e lido que desenvolve uma qualidade diferente no professor que, na condição de ser humano concreto, porta a possibilidade dialética de realizar, distanciar-se, ler/reler e intervir no curso de sua ação concreta”. Então, é possível que o professor seja um profissional reflexivo sim, na medida que consegue, a partir de seu trabalho, rever suas ações.

De acordo com Lima (2004, p. 118 *apud* AZEVEDO, G. S. G. et al. 2012, p. 1016),

[...] a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza.

É importante que seja possibilitado ao professor uma formação para reflexão sobre sua prática, levando em consideração que ele é um profissional que atua em mundo que ocorre constantes mudanças, em que o conhecimento não é fixo, está em constante movimento, avanço. Nesse pensamento, é preciso que haja a conscientização de que seu trabalho tem um impacto decisivo sobre os resultados e rendimento dos alunos. Assim, é indispensável que o profissional docente considere a sua prática como um espaço para a reflexão e a construção de novos conhecimentos.

De acordo com Alarcão (2003, p. 14), “o mundo, marcado por tanta riqueza informativa, precisa urgentemente do poder clarificador do pensamento”. É interessante salientar que atualmente há uma grande valorização dos processos de produção de conhecimento e é nesse espaço que o professor deve atuar mediando a construção de conhecimento e buscando formas de aperfeiçoamento, enquanto profissional qualificado, dinâmico e inovador.

Alarcão (2003, p.25), ainda destaca que “o desenvolvimento destas múltiplas fontes de informação exige reestruturações na relação do professor e do aluno com o saber disponível e com o uso que se faz desse saber”. Nessa perspectiva, faz-se necessário uma boa qualificação no sentido de propiciar a construção do conhecimento, vez que os alunos não são apenas receptores, e sim os principais agentes no processo de construção da aprendizagem.

Para Alarcão (2003, p.30), “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver”. Então, é imprescindível a mediação do professor entre o conhecimento e seus alunos, sendo de fundamental importância o instigar a busca pelo saber, intentando mais autonomia e autoconfiança por parte do aluno.

Gómez (1995, p.102 *apud* MATOS, 1998, p.301), “fazendo eco às várias proposições defendidas referentes à formação de profissionais da educação, contrapõe a formação do professor como profissional reflexivo à formação do professor como técnico.” Este autor explica que aí está consignado o intento de “superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula”. A formação reflexiva surge para ultrapassar a visão de que o professor é um mero técnico preso a metodologias específicas para validar seu ensino e que não busca maneiras de se aperfeiçoar. Vale salientar que essa competência técnica dada ao professor é caracterizada pelo autoritarismo e submissão dos alunos vistos como executores de tarefas determinadas.

Ora, perfil técnico dado ao professor denuncia o problema relacionado a separação entre teoria e prática que está muitas vezes arraigado na cultura docente. Segundo Fiorentini, S. M. et al. (1998, p.311),

O problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/ produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelos professores na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica (p. 311).

Compreendemos que tanto os saberes produzidos pelo professor quanto os advindos da academia devem estar lado a lado na formação do professor com a finalidade de se obter um trabalho efetivo. Para Barth (Barth, 1993 *apud* FIORENTINI, S. M. et al. 1998, p.320) “o desafio mais importante, em relação à formação de professores e de formadores, é, de um lado, conhecer as teorias implícitas da prática dos professores e, de outro, mediar ou promover condições para que este profissional modifique suas concepções, posturas, crenças e ações na prática educativa”. Com isso, é necessário destacar que teoria e prática tem papéis importantes na formação docente e precisam estar interligadas, para que seja proporcionado ao professor obter uma formação de qualidade.

Ainda segundo Barth (1993, p. 28 *apud* FIORENTINI, S. M. et al, 1998, p. 320), “[...] o importante são os efeitos da pedagogia e não a teoria, mas, para os avaliar, precisamos ter teorias à nossa disposição [...] porém, com a condição de que ela possa funcionar como ferramenta de análise para uma situação real”. É pertinente dizer que o saber teórico é um instrumento muito importante, porém não se adequa ou é suficiente a todas as situações, é necessário que o educador esteja apto e seja flexível para saber utiliza-lo. Assim, é função do

professor analisar os problemas a partir das teorias que tem acesso, e com isso transforma-las para aplica-las a sua realidade.

Freire (2014 p. 24), destaca que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.” Então é importante que teoria e prática sejam indissociáveis, e estejam intrínsecos ao trabalho docente, na busca para consolidação de uma educação de qualidade.

Já para Alarcão (2003, p. 41), “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores”. Diante disso, é possível compreender que o profissional reflexivo é aquele que consegue atuar de forma dinâmica e inovadora, sabendo lidar com situações incertas e imprevistas que surgem no cotidiano de sala de aula, a partir da reflexão sobre o próprio fazer docente.

De acordo com Matos (1998, p.279),

[...] a formação de profissionais da educação não se dá isenta de uma concepção de homem; por isso, carece de uma fundamentação teórica que reconheça o ser humano como sujeito efetivo nas relações sociais mais amplas, superando uma compreensão metafísica que o limita a um plano transcendente, desconhecendo de suas condições reais de existência.

É preciso que a formação se dê em torno da concepção do homem como sujeito de suas relações sociais, que haja um estudo por meio da compreensão da existência do ser, e esse deve se dar num sentido reflexivo, que veja o indivíduo como sujeito da cultura e de suas práticas enquanto ser social inserido na sociedade.

Campos e Pessoa (1998, p.190), destacam que,

Dewey argumenta que o processo de reflexão de professoras e professores se inicia no enfrentamento de dificuldades que, normalmente, o comportamento rotineiro da aula não dá conta de superar. A instabilidade gerada perante essas situações leva-os a analisar as experiências anteriores. Sendo uma análise reflexiva, envolverá a ponderação cuidadosa, persistente e ativa das suas crenças e práticas à luz da lógica da razão que o apoia.

De acordo com as autoras o professor começa a refletir na medida em que surgem dificuldades no cotidiano de trabalho, possibilitando-o analisar de que forma vai intervir a partir de experiências já vividas, seguindo princípios éticos. Corroborando com Campos e Pessoa (1998, p.191), vale salientar que “as professoras e os professores com ações reflexivas não ficam presos a uma só perspectiva, examinam como viáveis também aquelas que lhes parecem

mais distantes da solução, com o mesmo rigor, seriedade e persistência”. Isso significa que os educadores reflexivos, por meio de suas análises, procuram várias possibilidades que possam permear o problema, não ficando preso a nenhuma. Com isso, passam a atentar para vários pontos de vistas, buscando encontrar o que mais se adequa à situação vivenciada.

Diante do exposto, devemos salientar que a prática do professor sofre a interferência de vários saberes que refletem diretamente na atuação na sala de aula, principalmente dos saberes científicos. Para Tardif, Lessard e Lahayde (1991, *apud* FIORENTINI, S. M. et al 1998, p. 311), “os professores tendem a valorizar os saberes produzidos ao longo de sua prática educativa e os tomam como referencial tanto para avaliar sua competência ou desenvolvimento profissional como para aceitar ou produzir inovações”. Muitos professores valorizam a sua experiência profissional adquirida na realização de suas atividades enquanto educadores.

Corroboramos com Tardif (2012, p.49), quando este afirma,

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

É então a partir da experiência que o professor adquire saberes que não serão dados na instituição de ensino que lhe formou, é no seu cotidiano de trabalho que aprenderá a lidar com situações difíceis e é lá que ele vai analisar e refletir sobre suas ações. Porém, é necessário que o docente associe os diferentes saberes adquiridos tanto na sua formação quanto no seu exercício de trabalho, para compreender sua realidade, analisando e procurando soluções para problemas que vierem a surgir.

Tardif (2012, p. 35), salienta que “os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si”. Os pesquisadores responsáveis pelos estudos sobre as práticas do professor estão cada vez mais distantes do contexto real que necessita de investigação, e acabam então produzindo conhecimentos que serão voltados a prática do docente, porém fora da realidade.

Scokett (1987, *apud* ELLIOTT, 1998, p. 139), indaga até que ponto “o pesquisador externo ignora o *conhecimento contextual* da professora, sua situação ocupacional e pessoal e foca somente o relacionamento entre o conhecimento da matéria e os métodos de ensino utilizados”. Ou seja, muitas vezes é desconsiderado nas pesquisas em torno da educação, só

importando apenas sua metodologia e os conteúdos aplicados, o contexto de seu trabalho acaba sendo ignorado, o que dificulta cada vez mais na resolução dos problemas inerentes a esse espaço.

Já para Elliott (1998, p. 142), “as atividades de pesquisa de especialistas acadêmicos na escola podem ser justificadas desde que estas sejam capazes de habilitar os professores a tornarem-se parceiros ativos na geração e disseminação de conhecimentos sobre como produzir convenientemente o currículo e as mudanças pedagógicas.” Diante disso, é possível entender que a pesquisa colaborativa deve envolver o professor, na medida que possibilite seu desenvolvimento, para que possa refletir sua prática e transformá-la. Só assim, essa colaboração entre professores e pesquisadores daria um resultado positivo e nessa parceria as duas partes se desenvolveriam positivamente.

Campos e Pessoa (1998, p.200), por sua vez afirmam que,

Para Schön, somente uma nova epistemologia da prática, fundamentada na reflexão do profissional sobre a sua prática, é que pode orientar uma possível mudança para a formação de um profissional reflexivo, capaz de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional diário destes profissionais lhes impõem e que somente a aplicação de teorias e de técnicas não soluciona.

É importante que o profissional reflita sobre a sua prática e reconheça que os problemas que surgem no seu cotidiano têm uma dimensão diferente e que apenas a racionalidade técnica não pode resolver. O docente precisa admitir que teoria e prática devem estar inter-relacionados para que haja uma proposta de intervenção fundamentada na racionalidade reflexiva.

Fiorentini, S. M. et al. (1998, p. 332) enfoca a necessidade para uma discussão em torno de que “a formação inicial do professor não pode continuar dicotomizando teoria e prática, pesquisa e ensino e conteúdo específico e pedagógico”. A formação inicial deve contribuir para que haja a formação de um professor-pesquisador na perspectiva de instigar o docente a estar sempre se aperfeiçoando e utilizando de seu contexto de trabalho como constante local de estudo.

Paulo Freire (2014), por sua vez ressalta que a pesquisa é necessária para se conhecer o que ainda não se conhece “e comunicar ou anunciar a novidade”. Diante disso é fundamental que o professor seja um pesquisador e possa utilizar de seu cotidiano de trabalho procurar possibilidades que o faça analisar de forma que sua prática e a teoria estejam inter-relacionadas, buscando por meio dos problemas que surgirem, formas de intervir com perspectivas de ampliações e melhoramentos. Mas enquanto os docentes não se considerarem pesquisadores e

responsáveis pelos resultados na sala de aula, mantendo-se longe da visão crítica e reflexiva típica de uma pesquisa, continuarão apenas sendo meros reprodutores de conteúdo.

A resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002, em seu art. 3º, inciso III prescreve “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”. Compreendemos, portanto, que a pesquisa na formação do professor é como recurso imprescindível no processo educativo.

Lüdke (2001), ratifica esta significação quando diz que “o contato com a pesquisa na graduação não pode se restringir apenas aos alunos de iniciação científica, tampouco deve ser tarefa apenas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; é necessário que os alunos da licenciatura tenham oportunidade de aprender a fazer pesquisa”. (Lüdke, 2001 *apud* ANDRÉ E PESCE 2008, p. 2). Logo, parece ser consensual o fato de que as formações continuadas devem estimular ainda mais as dúvidas, inquietações e exploração científica dos docentes, oferecendo aparatos informacionais atualizados.

As autoras André e Pesce (2012, p.1), destacam que “a formação inicial deve proporcionar ao professor conhecimentos para saber lidar com a complexidade da profissão, preparando-o para entender a realidade, dar respostas e projetar ações que favoreçam a aprendizagem”. Podemos compreender que a atividade de lecionar é um trabalho complexo que exige muito do professor, e a competência de saber lidar com os problemas que surgirem no seu cotidiano depende de sua formação inicial, bem como da formação continuada.

Concordamos com Gatti (1992), quando esta afirma que “de nada adianta ao professorado compreender teorias de aprendizagem e/ou desenvolvimento se continuam, em sala de aula, sem saber o que fazer e como proceder para ensinar seus alunos” (Gatti, 1992 *apud* SILVA E DAVIS, 1998, p. 41). O professor não pode ser apenas aquele que domina teoria, é preciso que ele saiba relacionar as teorias apreendidas durante sua formação à sua atividade docente na prática.

Já Alarcão (2003, p.36), ao refletir sobre a instituição escola, diz que,

De maneira geral, direi que as escolas ainda não compreenderam que, também elas, têm de se repensar. Permanecem na atitude negativa de se sentirem desfasadas, mal compreendidas e mal-amadas, ultrapassadas, talvez inúteis. Quedam-se à espera que alguém as venha transformar. E não perceberam ainda que só elas se podem transformar a si próprias. Por dentro. Com as pessoas que as constituem: professores alunos, funcionários. Em interação com a comunidade circundante.

Assim, não apenas o professor deve refletir sobre o seu fazer, mas também a escola, visto ser esta a instituição responsável, socialmente, pelo compartilhamento do ensino, do saber acumulado pelas sociedades ao longo dos tempos, bem como pela produção de conhecimentos. Ou seja, que também a escola seja reflexiva, possibilitando ao professor não atuar de forma isolada, mas em conjunto a comunidade escolar, na perspectiva de repensar e transformar a educação.

4 SOBRE PROFESSORES, FORMAÇÃO E PRÁTICA REFLEXIVAS

Para o alcance do objetivo desse trabalho, que foi investigar as formações inicial e continuada de professores sobre uma perspectiva reflexiva, lançamos mão de pesquisa exploratória, de cunho qualitativo com caráter subjetivo, por entendermos que esta metodologia se adequa ao objeto em apreço. Dessa forma, fizemos a coleta de dados por meio de uma entrevista semiestruturada com perguntas referentes ao tema, e confrontamos a prática pedagógica dos professores com a revisão da bibliografia e documentos apresentados neste trabalho com autores como Silva e Davis (1993), Albuquerque (2017), Campos e Pessoa (1998), Fiorentini, S M et al. (1998), Matos (1998) e Gonçalves (1994).

O nosso *locus* de pesquisa foi uma escola pública municipal do Município de Tenório-PB, uma pequena cidade localizada na microrregião do Seridó oriental Paraibano, com cerca de 2.865 habitantes, segundo último censo do IBGE. A escola oferece desde o Ensino Infantil ao Fundamental I, e possui atualmente em torno de 400 alunos matriculados.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores do turno da manhã da Escola campo de pesquisa. O material utilizado para coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada composta por algumas indagações alusivas aos temas relacionados à formação inicial e à formação continuada dos educadores do município.

Conforme o questionário aplicado para a investigação, a preceito de preservar a identidade dos participantes, decidimos utilizar códigos para identifica-los. Foram utilizados os seguintes códigos:

Quadro 1: Professores (as) pesquisados (as)

Professores		Formação
Professor/a 1	P1	Pós-graduado
Professor/a 2	P2	Pós-graduado e concluindo mestrado
Professor/a 3	P3	Pós-graduado
Professor/a 4	P4	Pós-graduado

Fonte: Material produzido pela pesquisadora.

De acordo com os dados coletados podemos inferir que o perfil dos professores entrevistados é de adultos jovens, com idades variando entre 34 e 43 anos de idades. Todos são licenciados, sendo 3 em Pedagogia e 1 em Letras. Todos possuem pós-graduação em áreas concernentes à docência; todos também são pós-graduados, inclusive P2 está concluindo mestrado. Dos 4 entrevistados, 3 são provenientes de escolas privadas e apenas 1 de escola pública. Este quadro nos mostra um avanço na formação docente, isto é, todos os professores têm formação adequada ao exercício da docência. Isto se deve, principalmente, ao avanço do ensino superior no Brasil a partir da LDB 9394/96 que autorizou a coexistência de instituições públicas e privadas para este nível de ensino, bem como a formação em serviço para professores até então, nominados como leigos.

Todos os entrevistados têm de 7 a 23 anos de exercício profissional, numa média de 15 anos, aritmeticamente, e, apesar desse tempo, apenas 02 se dizem efetivos, nesse caso, funcionários públicos. Os outros 2 são celetistas e não se sentem efetivos em virtude da modalidade de contrato trabalhista ao qual estão vinculados.

Quando indagados acerca da significância dos conteúdos apreendidos na formação inicial em relação à docência, destacamos as respostas seguintes:

Sim. Pois foram através deles que busquei meios para me capacitar a cada dia e ser uma profissional qualificada (PROFESSOR/A 1, 2017).

Em parte, de início eles foram relevantes, mas com o passar do tempo percebi que estes eram insuficientes para a continuidade de minha prática pedagógica (PROFESSOR/A 2, 2017).

Sim. Aprimorar muito para minha profissão (PROFESSOR/A 3, 2017).

Sim, pois fundamentam meus planejamentos e execução em sala de aula, assegurando-me o que devo fazer, como e por quê (PROFESSOR/A 4, 2017).

É inegável que a formação inicial confere saberes imprescindíveis ao profissional, independentemente da área de formação. Entretanto, concordamos com Nunes (s.d, *apud* SILVA E DAVIS, 1993, p. 37), quando este afirma que “não há garantia, na América Latina, de que a qualidade de habilitação aí recebida corresponderá à prática docente bem-sucedida”. Contudo, estendemos esta afirmação a instituições de outros continentes, por entendermos que nenhuma instituição prepara um profissional na sua integralidade, completude. Se assim o fosse, colocaríamos por terra a concepção de conhecimento enquanto verdade transitória. Mas, corroboramos com o autor quando este diz que a instituição formadora não prepara o docente em sua totalidade, dá apenas um embasamento necessário para que o professor adentre à profissão, mas é importante que busquem formas de aperfeiçoamento através de capacitações em serviço. Essa afirmação, portanto, está em consonância com as respostas dos professores, pois os conhecimentos obtidos funcionam como alicerces que precisam ser retroalimentados através da continuidade dos estudos.

Segundo Albuquerque (2017, p.8) “é importante ressaltar que a formação inicial é apenas o primeiro momento, como o nome já diz, de preparação inicial, que tem sua importância, mas que precisa ter continuidade” Assim, percebemos que é apenas o início da formação de um profissional que busque ser comprometido e envolvido com um trabalho efetivo e de qualidade.

Nessa perspectiva foi possível visualizar respostas diferentes em que alguns vislumbram a formação inicial como importante para a atuação profissional e apenas um considera insuficiente, mas não menos importante. Devido a sua importância, faz-se necessário ressaltar que ela pode muitas vezes carecer de uma seleção de conteúdo ou metodologias que possibilitem uma formação de qualidade, entretanto, oferece um fundamento que possibilita ao educador atuar de forma autônoma, mesmo que muitas vezes na prática docente sinta dificuldades, mas isso o levará a procurar estudos extras para complemento de sua formação.

Já quando indagados se conseguiam relacionar as teorias estudadas com a prática docente, nos disseram que,

Sim. Porque busco sempre, coloca-los em prática. Associando sempre os conhecimentos teóricos com atividades práticas (PROFESSOR/A 1).

Sim. Elas são de suma importância se o indivíduo queira tornar-se um profissional que se destaque de forma positiva entre os demais, mas sempre aprendendo e ensinando no trabalho cotidiano com discentes e docentes (PROFESSOR/A 2).

Às vezes. Porque nem sempre estou de acordo com as propostas oferecidas (PROFESSOR/A 3).

Sim, considerando efetuar uma “ponte” entre o que aprendi em formação e o que realizo em sala de aula (PROFESSOR/A 4).

Os professores entrevistados dizem não sentir dificuldades em relacionar teoria à prática, porém um destaca que nem sempre é possível. Tais afirmações destoam da literatura que afirma constantemente a dicotomia entre teoria e prática em educação. Para Campos e Pessoa (1998, p.184), “Os acontecimentos do cotidiano escolar denunciam fortemente que os paradigmas hegemônicos orientadores dessas práticas não têm conseguido alcançar o grau de satisfação prometido, ou melhor, nem a fundamentação científico-técnica e nem cultural-humana vêm produzindo os efeitos previamente anunciados”. Dessa maneira, podemos compreender que nem sempre os paradigmas hegemônicos, ou seja, as teorias fornecem as respostas precisas para as dificuldades que surgem no cotidiano. Entretanto, como não acompanhamos a prática destes professores através da observação, não podemos nos contrapor às falas dos mesmos.

De acordo com Fiorentini, S. M. et al. (1998, p. 319), “o saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento mas transforma-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido”. Então, a teoria não pode ser vista como pura, verdadeira e única orientação para prática, o educador deve ter a autonomia de transforma-la para que atenda às necessidades de sua sala.

O autor Zeichner (1996, *apud* MATOS, 1998, p. 304) destaca que “Pensar hoje como formar o professor deve significar, sobretudo, um esforço de busca de unidade teoria/prática mediada pelo trabalho. Tal esforço independe do rótulo que se utiliza. Neste caso não se trata de marketing, trata-se de uma questão vital, para o presente e o futuro da sociedade humana”. É de grande importância que a formação docente possibilite um desenvolvimento pautado na relação entre teoria e prática como uma unidade indissociável, mas é interessante que promova a autonomia para o professor de alterar, adaptando ao seu contexto.

Em seguida, perguntamos se sentiam dificuldades no exercício profissional. Os entrevistados nos responderam que,

Em alguns momentos. A falta da família na escola e o desinteresse das crianças. Por esses fatores dificultam a aprendizagem dos mesmos (PROFESSOR/A 1).

Não, mesmo que seja cheio de espinhos o caminho de todo profissional, o que vai diferencia-lo dos demais, é como você se prepara para exercê-lo e procurar meio para solucionar possíveis dificuldades que venham a ocorrer (PROFESSOR/A 2).

Não (PROFESSOR/A 3).

Sim, principalmente, com a indisciplina e pouca atuação da família como coparticipante de muitos alunos que atendo (PROFESSOR/A 4).

Tais afirmações não nos causam estranheza, visto serem comuns e, ainda, esperadas, vez que a escola trata de produção e reprodução de conhecimentos e, espera-se, de pessoas dispostas à aprendizagem.

Quando perguntamos sobre as concepções pedagógicas que eles adotam em sala de aula, os entrevistados responderam o seguinte,

Procuo sempre associar a “teoria e a prática”, para que dessa forma as crianças alcancem os objetivos necessários para sua aprendizagem (PROFESSOR/A 1).

Sinceramente, mesclo algumas. Gosto da libertadora, da interacionista e acoplo com a tradicional, gerando algo que liberte o indivíduo através do conhecimento escolar, interagindo com seu conhecimento de mundo, mas sempre manter a disciplina e respeito mútuo entre os docentes e discentes (PROFESSOR/A 2).

Leitura, brincadeiras, músicas, roda de conversa e dinâmicas (PROFESSOR/A 3).

Desde as específicas de minha área de formação como as didáticas e oficializadas pelo MEC, Secretaria de Educação e Escola onde leciono (PROFESSOR/A 4).

Dos entrevistados apenas P2 aludiu, diretamente, a concepções pedagógicas na sua resposta. Os demais deram respostas evasivas. Neste caso, P1 disse que “sempre associa teoria à prática”, mas não disse das tendências ou concepções pedagógicas. P3 falou de leituras, brincadeiras, dinâmicas, mas não falou do reflexo das concepções. P4 disse que usa as didáticas oficializadas pelo MEC, pela secretaria de saúde local e pela escola onde trabalha. Indagamos sobre quais didáticas seriam. Isso também nos remete à junção que os professores dizem fazer acerca da teoria e da prática em pedagogia, visto que apenas na resposta de P2 apareceu algumas tendências pedagógicas.

Fiorentini, et al. (1998, p. 326) “A potencialidade e a vitalidade da produção de saberes profissionais do professor e do seu respectivo desenvolvimento profissional, a partir da prática pedagógica, portanto, parecem radicar na forma como se concebe e se estabelece entre teoria-

prática.” Dessa maneira, corroborando com a ideia dos autores, podemos enfatizar que os professores em sua prática produzem conhecimentos específicos que podem estar inter-relacionados a teorias ou não, assim a maneira como o professor desenvolve seus saberes profissionais dependerá da forma que utiliza da relação teórico-prática. Entretanto, é preciso enfatizar que é muito importante que a formação docente esteja pautada sobre a indissociável relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, é possível perceber que os professores da entrevista P1, P3 e P4, nas suas respostas acerca das tendências pedagógicas mostraram estabelecer uma relação mais ligada a prática, como P3 e P4 pois enfatizaram a didática e processo metodológicos.

Quando indagados se conseguiam alcançar a aprendizagem dos alunos, responderam-nos o seguinte,

Sim. Porquê dessa forma eles adquirem o conhecimento teórico e vivenciam os mesmos na prática, caminhando juntos, lado a lado, as crianças assimilá-los de forma clara e objetivo (PROFESSOR/A 1).

Na maior parte dos casos sim, mas sempre há exceções apesar de esforço e dedicação mutuo muitos dos educandos estão em sala de aula só para garantir o “Bolsa família”, não os culpo, já que muitos só possuem essa renda mensal e os pais não os educaram para o harmonioso convívio escolar (PROFESSOR/A 2).

Sim. O lúdico é indispensável na prática educativa e importante para o desenvolvimento da aprendizagem (PROFESSOR/A 3).

Sim, sobretudo em saber os resultados e que esses são sintonizados com as diretrizes pedagógicas sistematizadas em instrumentos como Base Nacional Comum Curricular e PPP escolar, por exemplo (PROFESSOR/A 4).

Aqui novamente encontramos afirmativas que vão de encontro às discussões teóricas na área, visto que 3 professoras disseram os alunos aprendem satisfatoriamente, portanto, o que significa aprendizagem satisfatória? O que dizer das retenções escolares ou mesmo dos baixos índices escolares na Prova Brasil?

Já quando indagados sobre as oportunidades do exercício de uma prática reflexiva, ouvimos que

Sim, o momento em que estou planejando, pois o mesmo requer bastante reflexão para não praticarmos algo errado (PROFESSOR/A 1).

Sim, todos os dias o faço. Há dias em que penso em desistir e estudar para um concurso federal que ganhe mais e trabalhe menos, mais logo percebo que isto

foi algo destinado a mim para “salvar” vidas e quantas mais “salva-las” melhor (PROFESSOR/A 2).

Sim, quando planejo uma aula que não saiu como o esperado (PROFESSOR/A 3).

Sim, pessoalmente nas minhas auto avaliações e em reuniões departamentais junto aos meus colegas e demais profissionais da escola (gestão e coordenação) (PROFESSOR/A 4).

Todos os sujeitos entrevistados disseram refletir acerca das próprias práticas, do fazer docente. A partir das informações fornecidas foi perceptível que o ato de reflexão existe na prática dos sujeitos da pesquisa, porém cada um tem uma forma diferente de refletir sobre o trabalho desenvolvido. Todos dizem do espaço de planejamento enquanto espaço propício à formação continuada. Segundo Furter (1976, *apud* MATOS, 1998, p. 303), “A reflexão é uma qualidade muito necessária ao pedagogo, sobretudo quando adota uma atitude de busca sempre mais rigorosa, de pesquisa e de avaliação, de aperfeiçoamento permanente”. Nesse caso, é importante frisar que a reflexão deve ser um ato cotidiano do professor para que como profissional possa avaliar suas ações e buscar aperfeiçoar.

Carr e Kemmis (1988 *apud* FIORENTINI, S. M. et al. 1998, p. 325), “Propõem que os próprios professores construam uma teoria de ensino por meio da reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos”. Dessa forma, podemos entender que é o próprio docente, mas não único, como responsável pelo seu trabalho que deve construir seus princípios e refletir sobre os resultados obtidos por meio de suas ações. Assim, corroborando com a ideia desses autores é interessante ressaltar a importância que tem a capacidade do professor de utilizar a teoria para analisar seu trabalho e adaptá-la a sua prática.

Quanto à questão do investimento em outras formações após a graduação, os professores nos disseram

Sim. Pós-graduação em psicopedagogia e supervisão educacional, como também cursei além de Pedagogia o curso de Letras. Porque gosto de buscar conhecimento (PROFESSOR/A 1).

Sim, paguei duas especializações em Educação Inclusiva (FIP) e Orientação Educacional e Supervisão escolar (FURNE) e agora, isto é, atualmente estou concluindo o mestrado em ciências da educação (UNIGRENDAL) (PROFESSOR/A 2).

Sim. Psicopedagogia Institucional e clínica. Pela necessidade de entender mais os processos da aprendizagem de cada educando (PROFESSOR/A 3).

Sim, fiz duas especializações e me encontro ansioso, aguardando o resultado do mestrado profissional em Letras pela UFRN, campus de C. Novos-RN (PROFESSOR/A 4).

Todos os professores são pós-graduados, e destes, apenas 1 fez uma outra graduação, além de primeira licenciatura. Esse quadro nos diz de profissionais qualificados ao exercício da função e, é de se esperar, que o ensino da referida escola siga a qualificação de seus docentes. Não fizemos tal investigação, posto que não era nosso objeto de pesquisa. Mas, os escores educacionais publicados ano a ano através do ranqueamento entre as escolas não revelam a melhoria da qualidade educacional pretendida, quando do investimento na qualificação docente.

Para Albuquerque (2017, p. 7) “os professores devem se preocupar com sua formação, não ficar esperando os órgãos competentes ou a escola oferecer cursos de aperfeiçoamento, mas, sim, buscar mecanismos para gerir sua auto formação”. Então, é interessante que o docente busque se capacitar e melhorar suas ações enquanto profissionais da educação, entretanto, a formação continuada não pode ficar apenas às expensas dos professores, é função também do Estado promover, bem como da própria escola. No momento atual, têm-se várias formações continuadas sendo oferecidas, a exemplo do PNAIC, além das pós-graduações *lato sensu* oferecidas por universidades públicas e sem custo para o professor/estudante. No caso dos professores da pesquisa, podemos dizer que estes buscaram complemento para sua formação inicial, alguns deles, como P2 e P4 buscando capacitações mais aprofundadas.

Quando interpelados sobre a importância da formação continuada, nos disseram que,

Sim. Porque é essencial estarmos nos capacitando a todo instante, porque se não o mundo cheio de novidades nos deixa para trás (PROFESSOR/A 1).

Sim, lógico é através delas que o profissional da educação, neste caso, o docente se atualiza sobre o que está acontecendo, supera obstáculos e se prepara melhor para seu trabalho diário (PROFESSOR/A 2).

Sim. Conhecimentos são necessários para o desenvolvimento de cada ser, e em especial como professor! (PROFESSOR/A 3).

Sim, precisamos atualizar nossos saberes e receber os novos conhecimentos, resultados de pesquisas e sistemas atualizados pelas áreas acadêmicas, sendo esses reflexos do momento em que vivemos (PROFESSOR/A 4).

Todos os entrevistados reconhecem a importância da formação continuada. Albuquerque (2017, p. 6), afirma que, “a formação continuada está voltada para o professor em exercício e tem como função básica contribuir para o professor ampliar e alterar de maneira

crítica, a própria prática”. Corroborando com Albuquerque, Falsarella (*apud* ALBUQUERQUE 2017, p. 62) diz que “[...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade”; Dessa forma, compreendemos que a formação continuada deve promover mudanças no educador, possibilitando-a a uma postura reflexiva e crítica com o intuito de torna-lo um profissional pesquisador que utiliza da sua prática como objeto de análise e investigação.

Nessa mesma linha de pensamento, Fiorentini, et. Al (1998, p. 318) afirma: “para que o professor possa atualizar-se culturalmente e também incorporar e explorar, em suas aulas, essas novas ideias e instrumentos, ele precisa ser flexível e aberto a outras formas de saber e de produção cultural que não aquela restrita à sua área específica”. Assim, buscar através de formações continuadas, complementariedade para sua formação estando aberto as novas ideias que surgem com as inovações e que estas possam ser incorporadas em sua prática, é a recomendação de sempre, desde a academia até o exercício continuado da docência ou de qualquer outra área profissional.

Também indagamos sobre quais projetos de formação continuada as escolas nas quais trabalham desenvolvem. Os entrevistados responderam que

Especificamente da escola “não”. Mas, existe o programa federal que é o PNAIC (PROFESSOR/A 1).

Atualmente, só o PNAIC, que engloba, se não me engano até o 3º ano do ensino Fundamental, como leciono num 5º ano, não estou incluso e as instituições não disponibilizam neste momento de tal regalia (PROFESSOR/A 2).

Sim, acompanhamento pedagógico (PROFESSOR/A 3).

Acontece sempre no início dos anos escolares e por meio de programas. Todavia, deverão ampliar-se e considerarem outras temáticas (PROFESSOR/A 4).

A formação continuada acontece, inclusive, na troca de experiências. De acordo com Albuquerque (2017, p.5), “é de grande relevância que o profissional da educação socialize conhecimentos e metodologias de trabalho, pois, esse movimento ajuda na transformação do trabalho docente”. Logo, é importante que na formação continuada proporcionada pela escola haja o diálogo e troca de experiência, visto que, através das discussões no coletivo dos

profissionais educadores, é possível adquirir conhecimentos que podem ser incorporados à prática docente.

Ressaltando a ideia de Albuquerque, Carvalho (1999, p.51, *apud* ALBUQUERQUE 2017, p.7) considera que “a formação não tem um caráter cumulativo, ou seja, ela não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim, por meio da reflexão crítica sobre a própria experiência e em interação não só com os outros elementos da comunidade escolar, como também com os outros segmentos da sociedade”. Mesmo que alguns dos professores não considerem as escolas como locais de formação continuada, é importante frisar que nas escolas são proporcionados sim momentos de reflexão por meio da socialização de experiências e o acesso a novas metodologias de ensino que ajudam no trabalho cotidiano do fazer docente.

Já quando indagados sobre a sala de aula como local de formação continuada, consideram que,

Sim. Porque cada dia é uma nova descoberta que acontece no âmbito da sala de aula, seja por parte dos alunos ou de nós professores. Por isso, todos os dias estamos aprendendo e transmitindo algo novo (PROFESSOR/A 1).

Em parte, é na prática que se realmente aprende, mas tem que termos um bom embasamento teórico para essa prática seja eficaz. Sei que aprendo com meu aluno, mas, quando ele perguntar sobre algo extra-classe como irei se dirigir a ele, se o mesmo percebe que sou leigo, irá ainda perder o interesse pela aula (PROFESSOR/A 2).

Sim. A sala de aula é um lugar mágico, onde aprendemos muito! É lá onde ensinamos e também aprendemos (PROFESSOR/A 3).

Sim, é trabalhando que diagnosticamos problemas que deverão ser investigados fundamentados em uma ciência e, por conseguinte, melhoradas (PROFESSOR/A 4).

De acordo com as respostas, é possível dizer que os professores consideram o cotidiano da sala de aula um local de formação continuada, entretanto um deles enfatiza que é preciso que haja um embasamento teórico, nesse caso, um aporte através do qual a sala de aula e seus acontecimentos possam ser analisados, investigados e, conseqüentemente, que seja posto em prática um novo fazer docente, uma prática melhor adequada ao espaço e alunos da sala de aula. De acordo com Albuquerque (2017, p.2),

[...]somente a presença do professor na escola, desenvolvendo prática espontânea, mecânica, repetitiva não leva ao desenvolvimento de práticas autônomas e emancipatórias. É necessário que o processo formativo que acontece na escola se dê por meio de prática reflexiva coletiva, construída em

grupo, em que os professores, juntos, identifiquem os problemas e tentem resolvê-los.

Diante dessa afirmação é interessante perceber que o cotidiano da sala de aula possibilita sim uma formação continuada, mas é necessário que tenha como base uma prática reflexiva que envolva todos os que compõe o corpo docente, buscando através de uma análise coletiva compreender os problemas e tentar buscar alternativas, com perspectivas de melhoras para todos.

Gonçalves (1994, *apud* MATOS, 1998, p. 304), destaca que,

Como profissional competente e comprometido, ele (o professor) tem responsabilidade de ultrapassar sua relação direta e imediata com o aluno e o processo de ensino-aprendizagem; distinguir a prática como objeto de pensamento; captá-la em estado teórico; tomá-la como objeto de reflexão, como objeto de conhecimento, como atividade socialmente construída. (P. 479)

Dessa forma, o professor que é realmente comprometido e qualificado deve utilizar-se de sua prática, observando-a de uma perspectiva analítica e teórica, para refletir sobre o que precisa para torná-la melhor e atender às necessidades de seus alunos. Essa é uma atividade que deve estar intrínseca a suas ações em sala de aula para que seja, de fato, um profissional reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desse trabalho discutimos a formação inicial e a formação continuada e sua importância na prática do professor. Essa discussão nos permitiu perceber que após várias reformulações, a formação inicial docente ainda é carente de conteúdo que dê mais propriedade ao professor. Porém, é necessário enfatizar que, de início, ela deve proporcionar um embasamento importante que garanta ao professor autoridade e autonomia sobre o seu fazer. Nesse sentido, é interessante salientar a importância das formações continuadas, caracterizadas na prática cotidiana e nos estudos complementares que dão continuidade à formação inicial e que permite ao docente aperfeiçoar suas ações, e ter uma melhor capacidade para analisar e intervir, melhorando seu trabalho na formação de cidadãos.

Dessa maneira, é preciso enfatizar a necessidade do docente buscar cada vez mais formas de capacitação que complementem e aperfeiçoem seu trabalho, e que o permita

acompanhar as mudanças que acontecem no meio social, refletindo isso em seu trabalho, formando sujeitos capazes de atuar na sociedade.

Nessa perspectiva, levando em consideração as respostas coletadas a partir da pesquisa aplicada por meio da entrevista, é possível dizer que todos os professores buscaram estudos complementares para sua formação inicial. Entretanto, é necessário enfatizar que as perguntas da entrevista podem ter induzido as respostas, mas a maioria dos professores mostraram-se profissionais comprometidos com sua função, mostrando ter segurança em suas respostas, e em relação à reflexão, demonstraram ser profissionais que refletem sobre suas ações.

Então, a partir da investigação sobre prática do professor na perspectiva de um professor-reflexivo, com base na entrevista e nos estudos bibliográficos, foi possível constatar que mesmo de forma diferente, todos tem sua própria maneira de refletir sobre seu trabalho. O que é muito importante, pois possibilita ao docente ser um profissional atuante e autônomo em seu cotidiano de trabalho, dotado de conhecimentos que o capacite a intervir, reflexivamente, sobre suas próprias ações.

Destacamos ainda, o valor que tem o trabalho conjunto entre o professor e seus colegas juntamente com a comunidade escolar para que se tenha realmente um trabalho reflexivo na instituição. Recomenda-se que a escola, como um todo, deva ser atuante, instigando a reflexão e trabalhando conjuntamente com os professores, buscando através disso alternativas para problemas que podem surgir no cotidiano escolar, objetivando um ensino proficuo e de qualidade para todos.

Compreendemos, portanto, que o trabalho reflexivo dentro de uma instituição é muito importante, tendo como base principal o engajamento de todos os profissionais que a compõem, principalmente, dos professores. Dessa maneira, o trabalho reflexivo possibilitará mais autonomia ao professor, a fim de que tenha capacidade de rever seu trabalho, reconhecer seus erros e acertos e buscar melhorar, objetivando assim a efetivação de um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A; PESCE, Marly Krüger de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador, In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Vol. 04/ n. 07 de jul. – dez 2012: Artigos. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/54/1> Acesso em 20 de Setembro de 2017 às 16h33min.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**/ Isabel Alarcão. – São Paulo, Cortez, 2003. – (Coleção Questões da Nossa Época ; 104).

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. **Formação continuada e processo de socialização profissional**, 2006. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_05.PD, Acesso em 20 de Outubro de 2017, às 18h25min.

AZEVEDO, R. O. M. et al. **Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil: Trajetórias e perspectivas**. Diálogo Educ., Curitiba, v.12, nº37, p.997-1026, set/dez. 2012.
BRITO, Rosa Mendonça de. Breve Histórico de Pedagogia no Brasil. Dialógica, vol.1. N.1. 2006, Disponível em: http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf, Acesso em 17 de julho de 2017, às 15h30min.

BRASIL, 1996. **O que é educação a distância?** Portal do Ministério da Educação, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>, Acesso em 21 de Outubro de 2017, às 16h28min.

BRASIL, 1996. Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu? Portal do Ministério da Educação, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu> Acesso em 12 de Julho de 2017 às 20h45min.

BRASIL, 2009. Plataforma Freire, In: <http://freire.capes.gov.br/index/o-que-e> Acesso em 30 de Outubro de 2017, às 18h43min.

BRASIL, DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939, Brasília-DF, 1939, abril. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> , Acesso em 03 de Julho de 2017, às 20h35min.

BRASIL, Lei nº 4.024/ 61, Art. 53, Brasília – DF, 1961, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>, Acesso em 02 de Outubro de 2017, às 14h52min.

BRASIL, Lei nº 5.692/ 71, Art. 30, Brasília – DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>, Acesso em 02 de Outubro de 2017, Às 15h05min.

BRASIL, Lei 9394/96, Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, Acesso em 02 de Agosto de 2017, às 16h32min.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**, *Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR*, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100008, Acesso dia 30 de Setembro de 2017, Às 17h57min.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön, In: **Cartografias do trabalho docente: Professor (a) – Pesquisador (a) / Corinta Maria Grisolia Geraldi; Dario Fiorentini; Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (orgs).** – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

CURY, C.R.J. **A educação básica no Brasil. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002. Disponível em: <http://lctead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/obj20441.pdf>, Acesso em 15 de julho de 2017, às 10h32min.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio, In: **Cartografias do trabalho docente: Professor (a) – Pesquisador (a) / Corinta Maria Grisolia Geraldi; Dario Fiorentini; Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (orgs).** – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. **A ditadura militar e a proletarização dos professores.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159, set/dez. 2006.

FIorentini, S. M. et. al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos, In: **Cartografias do trabalho docente: Professor (a) – Pesquisador (a) / Corinta Maria Grisolia Geraldi; Dario Fiorentini; Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (orgs).** – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

FURTADO, Júlio. **A importância da formação continuada dos professores**, In: *Júlio Furtado Assessoria e Consultoria em educação*, 2015. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/> Acesso em: 02 de Agosto de 2017, às 20h50min.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire** – 49ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernadete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**, revista usp • São Paulo • n. 100 • p. 33-46 • DEZEMBRO/JANEIRO/FEVEREIRO 2013-2014, pg. 35-43.

GIDDENS, Antony. **As conseqüências da modernidade.** Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GUALBERTO, Priscila Mara de Araújo; ALMEIDA, Rafael. Formação de professores das séries iniciais: algumas considerações sobre a formação matemática e a formação dos

professores das licenciaturas em pedagogia, In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 12(2): 287-308, 2009. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>, Acesso em 20 de julho de 2017, às 18h35min.

LEME, Renata Bento. **Formação de professores na ditadura militar (1964 – 1985)**. 2017, Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/formacao-de-professores-na-ditadura-militar-1964--1985.pdfm> Acesso em 18 de Outubro de 2017, às 09h32min.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamento para o debate, In: **Cartografias do trabalho docente: Professor (a) – Pesquisador (a) / Corinta Maria Grisolia Geraldi; Dario Fiorentini; Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (orgs)**. – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

MELLO, Guiomar Namó De. **Formação inicial de professores para a educação básica** uma (re)visão radical, In: Scielo, São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012, Acesso em 03 de Setembro de 2017, às 20h32min.

MORENO, Ana Carolina. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. G1.com (Educação), 06/12/2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>, Acesso em 06 de Setembro de 2017, às 19h 33 min.

OLIVEIRA, Wilandia Mendes de. Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem, In: Revista Inesul, Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf, Acesso em 02 de Outubro de 2017 às 14h22min.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. **O pensar educação em Paulo Freire: Para uma Pedagogia de mudanças**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>, Acesso em 28 de Setembro de 2017, às 20h42min.

SILVA, Rose Neubauer; DAVIS, Cláudia. **Formação de professores das séries iniciais**, In: Cad. Pesq., São Paulo, n. 87, p. 31-44, nov. 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional/ Maurice Tardif**. 14. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P. 31-55.

VIEIRA, Suzana da Rocha. A trajetória do curso de Pedagogia de 1939 a 2006, In: **1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia**. 2008, Cascavel-PR. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>, Acesso em 21 de Agosto de 2017, às 16h52min.