

---

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO: UMA REFLEXÃO SOBRE SUA AÇÃO DOCENTE

*(THE CONTINUED TRAINING OF THE PEDAGOGUE: A REFLECTION ON HIS  
TEACHING ACTION)*

Mariana da Silva <sup>1</sup>

Maria dos Remédios de Sousa<sup>2</sup>

Emanuelle Oliveira da Fonseca Matos<sup>3</sup>

Maria Socorro Lucena Lima<sup>4</sup>

### RESUMO

A formação continuada contribui significativamente para o exercício da prática em sala de aula. O presente estudo tem como pergunta central qual a relevância da formação continuada na ação docente do pedagogo? Tem como objetivo investigar como ocorre a formação continuada dos pedagogos que atuam no ensino fundamental e qual a relevância dos saberes profissionalizantes para a práxis docente, assim como pontuar as políticas educacionais voltadas para a formação de professores do ensino fundamental, e identificar se os profissionais envolvidos no ambiente escolar compreendem a necessidade de uma formação qualificada e continuada para exercer sua prática em sala de aula e se os mesmos percebem a importância da relação teórica e prática na sua formação quanto professores. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em uma escola pública, situada no bairro de Messejana, os sujeitos da pesquisa foram três professores que atuam no ensino fundamental I. O instrumento de coleta de dados foi entrevistas semiestruturadas. Evidenciou-se, através das entrevistas, a necessidade de qualificação profissional para o exercício do magistério, bem como suas considerações no que diz respeito as relações entre teoria e prática (práxis pedagógica). A pesquisa apontou a identificação no contexto histórico as políticas que norteiam a formação e prática docente, assim como a importância dos saberes profissionalizantes nas ações educativas.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Pedagogo. Práxis.

### ABSTRACT

Continuing education contributes significantly to the action of classroom practice. The present study has as a central question what is the relevance of continuing education in the educational action of the pedagogue. The objective of this study was to investigate the continuing education of pedagogues in primary education and the relevance of vocational skills to teacher practiced, as well as punctuate educational policies aimed at the training of elementary school teachers

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia do Centro Universitário Ateneu. E-mail: maianadasilva.lm@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia do Centro Universitário Ateneu. E-mail: mariadosremediosdesousa@gmail.com

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia e Mestre em educação pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: coord.pedagogia@uniateneu.edu.br

<sup>4</sup> Pós doutora em educação pelo Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada na Universidade de São Paulo. E-mail: socorro\_lucena@uol.com.br

and identifying if the professionals involved in the school environment understand the need for a qualified and continuous training to exercise their practice in the classroom and if they realize the importance of the theoretical and practical relationship in their training as teachers. A case study was carried out in a public school, located in the Messejana neighborhood, whose subjects were three teachers who works in elementary education I. The instrument of data collection was semi-structured interviews. Through interviews, the need for professional qualification for the teaching profession was evidenced, as well as their considerations regarding the relations between theory and practice (pedagogical praxis). The research pointed to the identification in the historical context of the policies that guide the formation and teaching practice, as well as the importance of professional knowledge in educational actions.

**Keywords:** Continuing education. Pedagogue. Praxis.

## 1 INTRODUÇÃO

O atual cenário educacional passa por diversas mudanças. As competências que eram exigidas anteriormente já não são mais suficientes. O professor, nesse contexto, necessita reavaliar sua postura e formação profissional, buscando se capacitar constantemente. Pensando assim, Tardif (2000) ressalta que, para exercer a prática em sala, nesse movimento de “profissionalização”, é necessário apropriar-se da essência de “formadores e pesquisadores”. Assim, acreditamos que, assim como a graduação inicial, a formação continuada deve emergir profissionais que assumam uma conduta reflexiva perante as transformações e diversos contextos que interferem nas ações escolares.

Para tanto, devemos levar em consideração as reformulações históricas que construíram os princípios e regulamentações do curso de licenciatura no Brasil, para que, a partir desta compreensão contextualizada, possamos dialogar sobre a postura e a formação dos professores. Ao nos depararmos durante a graduação em pedagogia, mais especificamente nas disciplinas de Estágio Supervisionado, percebemos lacunas na formação docente em que professores não conseguiam relacionar a teoria com sua prática em sala de aula. A formação continuada dá subsídios aos docentes para exercerem sua ação pedagógica. Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa visa atender demandas do meio acadêmico através de reflexos positivos nas esferas sociais, analisando e discutindo os aspectos que norteiam essa formação.

Com base nisso, a pesquisa parte do seguinte questionamento: “Qual a relevância da formação continuada na ação docente do pedagogo? Logo, faz-se necessário abrir discussões sobre a necessidade de uma qualificação profissional que possibilite ao professor debruçar-se sobre sua prática em sala, tendo como base a práxis docente.

Com relação aos objetivos, o trabalho busca investigar como ocorre a formação continuada dos pedagogos que atuam no ensino fundamental e qual a relevância dos saberes profissionalizantes para a práxis docente. De forma mais específica, pontuar as políticas educacionais voltadas para a formação de professores do ensino fundamental e identificar se os profissionais envolvidos no ambiente escolar compreendem a necessidade de uma formação qualificada e continuada para exercer sua prática em sala de aula, tendo como base a relação teórica e prática. Com base nisso Pimenta e Lima (2006, p. 6) destacam que há uma dicotomia nos discursos de alguns alunos já formados, porque os mesmos afirmam que “o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica”. Em consequência, há empobrecimento e deficiência na fundamentação e atuação professores.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Aspectos históricos da formação docente no Brasil**

Para uma melhor reflexão acerca da prática docente, acreditamos que é de grande relevância, percebemos em qual contexto foram construídas as legislações voltadas para formação docente. Para tanto, Saviani (2009) aponta que logo após a independência no Brasil, começa-se a discutir de forma mais concreta acerca dos conceitos sobre a capacitação de professores. Ele relata alguns acontecimentos seguindo um padrão cronológico:

[...]Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890) [...] Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932) [...] Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939) [...] Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971) [...] Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) [...] Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Ainda segundo o autor, em 1827, é formulada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que determina, em seu artigo 4º, que professores deverão ser capacitados as próprias custas pelo método mútuo, processo esse que aligeirava a formação docente e tornava a graduação uma espécie de “treinamento”, onde um professor, com poucos recursos, repassava a uma quantidade grande de alunos o conteúdo. Os estudantes, por sua vez, não poderiam contribuir

ou refletir sobre os conceitos, mas assimilar o conteúdo repassado de forma passiva. O autor também faz um recorte a respeito da criação das Escolas Normais, que ocorreu em 1834. A essas escolas cabia a preparação dos docentes com uma formação mais específica. Ainda nos anos de 1890 a 1932, houve uma reforma que atingiu os conteúdos ministrados nos cursos de formação de professores, com um forte destaque nas aulas práticas, dando ênfase à “preparação pedagógico-didática” tão essencial para o magistério. Essa reforma adotada na Escola Normal de São Paulo tornou-se modelo para os demais Estados, que, por sua vez, garantiram que seus educadores se dirigissem à capital para estagiar e concluir sua formação.

Em meados de 1930, entramos no período da criação dos Institutos de Educação, instituições que levantavam a bandeira da correlação entre ensino e pesquisa, essencial para a formação acadêmica. Nesse cenário de avanço no ambiente educacional, à medida que o processo educativo adquiria destaque, foram surgindo também os cursos de “aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares” (TANURI, 2000, p. 74). E em 1939, a partir do decreto 1.190, de 4/4/1939, conforme Libâneo e Pimenta (1999, p. 243), é criado o curso de Pedagogia, destinado a formar “técnicos de educação”, estipulando duas modalidades de ensino: “formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (TANURI, 2000, p. 74). Logo iniciou-se o conceito de ensino “3+1” que foi implementado nos cursos de pedagogia:

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Ou seja, três anos eram destinados ao ensino dos conteúdos relacionados aos fundamentos pedagógicos (direcionados aos bacharéis e licenciados) e mais um ano para aulas didáticas (somente para licenciados). Contudo, o modelo implantado ainda possuía grandes lacunas, pois não apresentava preocupação com as aulas laboratoriais. Mesmo nos cursos de formação pedagógica, dispensava-se o caráter didático, tão essencial quanto os conteúdos “culturais-cognitivos”.

No ano de 1937, a “Universidade do Brasil” abre as portas, tornando-se modelo quanto aos “padrões do ensino superior” e, em 1939, com o Decreto nº 1190, o curso de Pedagogia se

instala na Faculdade Nacional de Filosofia. Esse foi um marco significativo, pois, a partir de então, o magistério, no âmbito da educação básica, ganha importância quanto às diferenciações da prática do seu ensino.

Logo após, em 1948, é encaminhado ao poder executivo um projeto de lei. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que, somente após 13 anos de debates, é sancionada, em 20 de dezembro de 1961 e traz, em seu capítulo IV as diretrizes a serem seguidas na formação dos profissionais do ensino primário e médio.

Ainda na década de 1960, instaurou-se o governo militar, modificando novamente todas as esferas da educação. É então nesse cenário que foi promulgada a Lei 5.692/71, que reformula a duração e a base de formação dos professores.

Tendo transformado todo o 2º grau em profissionalizante, [a reforma] acabou desativando, também, a Escola Normal, transformando o curso de formação de professores das quatro séries iniciais do ensino básico na Habilitação Magistério, que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o terceiro grau (GHIRALDELLI JR, 2001, p. 118).

Consequentemente, houve desvalorização do magistério, tornando o ensino das séries iniciais uma “alternativa” para os alunos que não conseguiam atingir boas notas e seguir com seus estudos. Isso prejudicou os processos do ensino de base no Brasil.

Ao final do governo militar, em 1985, houve a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo era traçar metas para educação nos próximos anos. Em 1988, foi promulgada a atual Constituição Federal. Em seu artigo 214, ela faz menção à criação de um Plano Nacional que articula dentre outros pontos com a “formação para o trabalho”.

Nesse processo de redemocratização do País, foram desencadeadas novas discussões acerca do processo educativo, dando enfoque a um professor crítico e reflexivo, capaz de conduzir uma aprendizagem que possibilite ao aluno relacionar a teoria com a prática de forma eficaz. Porém, muitas das propostas e projetos não promoviam de forma específica os recursos que garantiriam de fato a prática no ambiente educacional.

Foi através da Lei nº 9.394/96 que percebemos um maior avanço no âmbito educacional, porque ela aborda de forma mais incisiva não somente a formação dos profissionais da educação, mas também transformações e medidas de ampliação de acesso ao ensino do Brasil, e em especial, trouxe a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) dentre os seus dispositivos legais.

## 2.2 Aspectos legais da formação docente

Como vimos anteriormente, com a queda do governo militar, foram tomadas diversas medidas que tinham como objetivo estimular os processos educativos no Brasil. Os novos dispositivos faziam menção as necessidades quanto a formação docente. Contudo, as propostas não valorizam de forma efetiva os professores.

A Constituição Federal, por sua vez, elenca cada vez mais exigências para a formação docente, trazendo, em seu artigo 206., Inciso V, a obrigatoriedade da seleção dos profissionais das redes públicas por concurso de provas e títulos, além da garantia de um plano de carreira, visando, assim, a valorização do magistério e a melhoria nas condições da prática docente.

Outro marco importante foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que destinava cerca de 60% de seu recurso federal à capacitação e/ou habilitação dos professores. Após o prazo de 10 anos, o então fundo foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação), que teve a duração ampliada para 14 anos e abrangeu todo o ensino básico, direcionando agora cerca de 40% da sua parcela ao custeio na formação do professorado.

A lei nº 9.394 deixa também a cargo da união e seus respectivos estados e municípios a obrigação de pôr em prática o tão mencionado plano nacional de educação. Em vigor posteriormente pela lei nº 10. 172, de 09 de janeiro de 2001. O atual PNE sancionado pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, traz no artigo 2º, inciso IX a “valorização dos (as) profissionais da educação” (PNE/2014). Trazendo novamente a figura docente como tendo um papel de grande significado no processo de ensino.

Em se tratando do curso de Pedagogia, após diversas discussões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 15 de maio de 2006, a Resolução CNE/CP nº 1 foi sancionada, reformulando a matriz curricular do mesmo:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura [...]

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental... (CNE/CP Nº1).

Essa matriz, que envolve tanto as agências formadoras, quanto as instituições que legislam sobre o processo de ensino, tem como foco a melhoria no processo de formação dos cursos de licenciatura para a educação básica. Sincroniza princípios exigidos pela LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais e Bases da Educação Nacional e normatiza os padrões curriculares adotados em todo o Brasil. A lei também reforça a necessidade de uma formação continuada, para a qual estão destinados dois artigos exclusivos à sua definição:

Art. 62. 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

1. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
2. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
3. Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 21).

Isso aponta para uma maior valorização dos profissionais da educação no que tange à formação inicial e continuada, contribuindo para uma qualificação docente e aperfeiçoamento profissional com práticas docentes eficazes.

### **2.3 Formação continuada de professores: uma reflexão acerca da atuação do pedagogo**

Ao nos debruçarmos sobre diversos documentos e legislações brasileiras, podemos constatar que as dificuldades envolvendo profissionalização docente estão relacionadas intrinsecamente com a valorização do magistério, essa por sua vez apoia-se em três segmentos: a formação inicial, as condições de trabalho e a formação continuada. Nesse sentido, Freitas (1992) tece diversas críticas, ao afirmar que somente com uma atuação conjunta entre as “agências contratantes” e “agências formadoras” podemos de fato elaborar uma “política global” que dignifiquem os profissionais quanto às condições financeiras, formação integral e de qualidade no trabalho.

Complementando a ideia do autor acima, Pimenta (2002) ressalta que, para atingirmos uma “identidade profissional”, devemos nos apropriar do nosso conhecimento, tornando-nos promotores dos nossos saberes docentes em busca de um desenvolvimento profissional.

Entendemos, então, que, mesmo com as diversas orientações e princípios que norteiam e legislam sobre a formação no magistério, o protagonismo de cada indivíduo perante suas escolhas profissionais e suas ações em busca dos saberes necessários para a sua atuação docente se faz necessário na busca pela qualificação profissional.

Vale ressaltar ainda que a formação docente não está estritamente relacionada com o que aprendemos nas faculdades. Garcia (1999) ressalta que a formação docente pode ser dividida em três períodos: o “Pré-treino”, etapa em que o professor adquire conhecimentos na educação básica; a “Formação Inicial”, relacionada a primeira graduação; e a “Formação permanente”, construída ao longo da sua trajetória profissional. Para tanto, acreditamos que a formação docente está relacionada as concepções de toda a trajetória de vida de cada indivíduo, levando em consideração os conceitos que já trazemos e os que construímos após a diplomação.

Pimenta (2005) reforça que, quando iniciamos a nossa graduação e nos confrontamos com a teoria propriamente dita, já trazemos conceitos e julgamentos do que é ser um professor, ou seja, nos espelhamos em algum docente que tenha perpassado a nossa trajetória estudantil. Nesse sentido Cortella (2018, p. 46) afirma que “sermos esquecidos é a mais contundente avaliação sobre nossa prática”, fazendo-nos, assim, reavaliar nossa perspectiva quanto professores, pois devemos marcar de forma positiva os que passam por nossa sala de aula, significando os conteúdos e mantendo a chama de “profissionais amadores”, aqueles que segundo o autor aprendem todos os dias.

Pimenta (2013) acredita que a formação docente está vinculada como uma "identidade do professor", oriunda das experiências adquiridas durante seu estudo. De encontro com essa ideia Tardif (2014) defende que todas as escolhas que o indivíduo faz durante a trajetória de vida contam para compor a identidade docente. Luckesi *et al.* (2002) vêm complementar essa concepção afirmando que o professor pode ser “sujeito ou objeto da história”: sendo ele objeto, é atingido com as mudanças que ocorrem durante os processos históricos, mas se mantém como um mero telespectador; já quanto sujeito (autêntico educador), envolve-se, contribuindo com as ações ao seu redor e participando delas. Com base nisso, reforçamos a ideia de que a formação docente não pode ser algo impositivo, e sim deve ser encarado na perspectiva de aquisição de ações “críticas frente ao mundo”.

Acreditamos que a formação docente é abrangente e complexa, e é construída durante toda a vida profissional. Pensando assim, Libâneo (2015) afirma que, no ambiente educativo, constroem-se conhecimentos que auxiliam também na construção do ser profissional, ou seja, para além das universidades o educando também adquire no dia-a-dia de trabalho docente os

conceitos que o ajudam nas atividades pedagógicas. Já Pimenta (2005) apresenta três processos essenciais na formação docente: “produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal)”, que se refere à valorização dos saberes construídos, relacionados as suas experiências quanto educadores; “produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional)”, com relação aos conhecimentos adquiridos na formação inicial e a contínua, que requer por parte do docente uma constante reflexão e, por fim, “produzir a escola (desenvolvimento organizacional)”, com relação à gestão democrática e participativa.

Compreendemos que é através da formação continuada que o docente poderá refletir de forma mais aprofundada sobre sua prática, tornando-a cada vez mais fundamentada e garantindo a permanente construção de sua identidade profissional. De encontro com isso Libâneo (2015) trata a formação continuada como exigência, que possibilita ao docente o desenvolvimento constante do seu ser “pessoal, cultural e profissional”. Pimenta e Lima (2012) ressaltam que a base da formação continuada dos educadores está apoiada em dois suportes, sendo eles os processos de reflexão por parte dos docentes e a construção dos saberes que ofereçam fundamentação teórica.

Isso nos permite relacionar diretamente a formação docente à práxis, na medida em que o professor precisa exercer uma ação-reflexão-ação para aprimorar sua prática em sala de aula. Vásquez (1977) vem apontar a teoria como sendo fundamental para aperfeiçoar as ações.

A relação entre teoria e práxis é, para Marx, teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (p.117).

Indo ao encontro do autor supracitado, Saviani (2011) também acredita que a práxis é a “prática fundamentada teoricamente”. Ou seja, a teoria sem a prática torna-se somente admiração e a prática sem a teoria beira o amadorismo.

Podemos, assim, destacar que a práxis é oriunda desse constante processo de ação/reflexão, teoria/prática e também é por essa “investigação dialética” que, segundo Pimenta (2009, p.98), a pedagogia pode “fazer da educação (práxis educativa) o processo de humanização do homem”. No entanto, vale destacarmos que a práxis docente não é uma receita de bolo, que, ao seguir passos e esquemas ordenados, conseguimos a tão sonhada solução milagrosa para os demasiados problemas da educação brasileira.

---

Tal concepção reforça o que Fagundes (2016) nos fala quando afirma que nós, como docentes, não podemos perder a essência de professores reflexivos, observando a realidade na qual estamos inseridos e refletindo nossa prática a fim de elaborar “estratégias” que se relacionam com nossa vivência e com a dos alunos. Acreditamos, então, que todo docente deve debruçar-se sobre sua realidade educacional propondo novas metodologias a partir dessa reflexão contínua entre prática e teoria.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Desenho da pesquisa**

O método empregado nesta pesquisa foi o estudo de caso, que, segundo Yin (2001, p.32), consiste em “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Essa pesquisa caracteriza-se também, conforme os objetivos, como exploratória, pois de acordo com Gil (2011), visa, através de uma análise, compreender melhor o problema tratado pelo projeto. Sua abordagem é de caráter qualitativo, pois analisa a fala dos sujeitos entrevistados.

Realizamos, como de praxe, um estudo bibliográfico acerca do tema, assim como uma pesquisa documental, tendo como base a legislação educacional e o Projeto Político Pedagógico da escola.

#### **3.2. Coleta de dados**

No que se refere aos métodos adotados na coleta e análise de dados, essa pesquisa se classifica como qualitativa, pois busca compreender a realidade pela ética dos sujeitos, no caso, os professores. Quanto à coleta de dados, Gil (2011) afirma que a entrevista garante maior qualidade nas respostas, oferecendo oportunidade de o entrevistador esclarecer melhor seus questionamentos. E Minayo (2010) destaca que é a técnica mais usada nos trabalhos de campo, pois pode-se obter dados a partir das relações em que os sujeitos vivenciam.

Logo, buscamos, através de entrevistas semiestruturadas, levantar e apurar informações a respeito dos conceitos e entendimentos dos profissionais de ensino acerca da formação continuada dos docentes do ensino fundamental. Essas entrevistas compõem-se por oito

---

perguntas abertas com a finalidade de levantar dados que garantam uma maior liberdade o entrevistado responder (GIL 2010).

### **3.3 Lócus da pesquisa e sujeitos**

O nosso lócus de pesquisa foi uma escola municipal de grande porte, localizada no bairro de Messejana. Essa foi fundada em 1993 através de uma idealização de um projeto de construção de uma escola que visava atender as diversas demandas da comunidade, inclusive a criação do posto de saúde. A princípio, a demanda dos pais que procuravam efetivar o registro de seus filhos na escola correspondia a um pequeno número, tendo em vista a reduzida quantidade de famílias que residiam na região e também a indefinição quanto à data do início do ano letivo na instituição. Contudo, aos poucos, com a chegada dos novos moradores, foi crescendo a procura pela escola.

Os critérios de escolha desse lócus foram: ser uma instituição de ensino de grande porte, localizada no bairro de origem da faculdade a qual cursamos; ser a maior da região em número de alunos matriculados no ensino fundamental I, foco do nosso trabalho. Após um mapeamento de todas as escolas que correspondiam a esses critérios, chegamos à escola Luz do Saber<sup>5</sup> (nome fictício). Essa possui cerca de 1.400 alunos, sendo sua maioria matriculado no ensino fundamental I.

Com relação aos sujeitos da pesquisa, restringimos a quantidade dos entrevistados aos formados em pedagogia, que lecionam na escola supracitada no ensino fundamental I, somente do turno da tarde. Conforme visita realizada previamente a fim de reconhecimento do local, contamos 22 docentes ao todo. No entanto, ao tentarmos mapear os sujeitos da pesquisa, encontramos dificuldades, pois muitos não estavam dispostos a realizar a entrevista. Dessa forma, apenas três professores aceitaram participar da pesquisa.

Como forma de preservarmos a identidade dos sujeitos, iremos nomeá-los como professora A, professor B, professor C. O professor A é formado em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica Instrucional e em Gestão Escolar, tem 6 anos de magistério. O professor B é pedagogo com especialização em Psicopedagogia e atua há mais de 5 anos no ensino fundamental. Já o professor C é graduado em Pedagogia e possui Especialização em Docência nas series iniciais do ensino fundamental, atua na docência em torno de 24 anos.

---

<sup>5</sup> Nome fictício dado ao lócus da pesquisa como forma de preservar a identidade da escola.

### **3.4 Aspectos éticos**

No que trata dos aspectos éticos os participantes do estudo assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde são explicados os objetivos do estudo, os riscos e benefícios, além da participação voluntária e não remunerada e preservação da identidade deles. Além disso, foi solicitado ao responsável técnico da instituição onde o estudo aconteceu a assinatura do Termo de Anuência Institucional (TAI), contendo a autorização expressa do mesmo para a realização da pesquisa.

Quanto aos riscos deste estudo, consideramos serem mínimos. Não houve nenhum procedimento invasivo à privacidade dos entrevistados. As entrevistas com os sujeitos da pesquisa (professores) ocorreram em local fechado e reservado. Os entrevistados puderam, a qualquer momento, optar em não responder às perguntas ou até mesmo interromper a entrevista caso se sintam constrangidos.

Quanto aos benefícios deste estudo, são esperados resultados positivos a respeito da ampliação do conhecimento acerca da formação continuada dos pedagogos que atuam no ensino

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os questionamentos realizados visam compreender as inquietações apresentadas quanto aos objetivos do presente trabalho. A entrevista foi composta de oito perguntas abertas, oferecendo oportunidade para os entrevistados se expressarem e comentarem de forma livre, a partir do direcionamento das questões propostas. Como citado anteriormente, respeitou-se o caráter ético do trabalho, por isso iremos denominar os entrevistados como professor A, professor B e professor C.

Na primeira pergunta, consideramos a formação inicial dos nossos entrevistados, e constatamos que todos possuem a formação em pedagogia. O segundo questionamento destina-se ao tempo de atuação em salas de aula no ensino fundamental. Neste, os entrevistados A e B possuem cerca de 5 anos, enquanto o C tem em torno de 24 anos de magistério. A Terceira pergunta visa obter dados acerca de pós-graduação e cursos afins, sendo o entrevistado A, especialista em psicopedagogia e gestão escolar, o professor B, em psicopedagogia, e o professor C tem especialização em docência nas séries iniciais do ensino fundamental.

Verificamos, assim, que todos os docentes que participaram da pesquisa possuem experiência de pelo menos 4 anos no magistério, tempo razoável para compreender o papel do pedagogo em sala, além de possuírem formação continuada na área de ensino.

Com relação ao quarto questionamento, buscamos inquirir sobre os desafios que o professores enfrentam no exercício do magistério. Percebemos que os três sujeitos atribuem a relação família e escola como sendo uma das maiores problemáticas no âmbito da educação. O professor C também cita outros obstáculos, como a falta de infraestrutura, recursos e funcionários. Porém, assim como os demais entrevistados, o mesmo reforça que os indicadores familiares são os que mais dificultam sua prática em sala.

*[...] na escola pública, a gente tem muitos problemas de estrutura de falta de material, de falta de pessoal, mas a gente vai dando o nosso jeitinho, que a gente sempre dá, mas a questão da família é a que pega mais. (ENTREVISTADO C).*

Podemos perceber, a partir dessa análise, que os desafios enfrentados na área da educação estão além da formação docente. Mesmo essa sendo uma pauta de grande importância, não podemos afirmar que apenas a qualificação profissional é suficiente para sanar as dificuldades existentes, pois, em torno do ambiente educacional, existem diversas problemáticas. No entanto, quando o professor consegue se posicionar de forma crítica acerca problemas que interverem diretamente da aprendizagem dos alunos, trazendo a realidade para dentro da sala, ele passa exercer uma ação reflexiva capaz de transformar aquele contexto.

Referente à quinta pergunta, nos atemos à percepção dos docentes quanto aos incentivos para a formação de professores no Brasil. O entrevistado A relata que existem, mas são insuficientes. Ele reforça que seria mais proveitoso se o governo pudesse dispor para cada docente uma verba, e individualmente iriam pesquisar acerca da área de interesse, pois, segundo o mesmo, ir para uma “formação pra ver somente uma opinião” não se torna muito válido. O professor B acredita que houve uma significativa melhoria, isso se deu devido à disponibilidade de cursos gratuitos e de longa distância, porém retoma novamente o que falamos acerca dos desafios enfrentados pelos docentes, confirmando que os problemas vão para além da sala de aula, como, por exemplo, o acompanhamento da família para com as crianças: “[...]tem muitos cursos gratuitos que incentivam o professor, tem inclusive a distância [...] agora não depende unicamente da formação do docente, retomo novamente, depende da parceria da escola com a família. (ENTREVISTADO B).

Reforçando o que os demais relataram o docente C afirma que, nos últimos cinco anos, a prefeitura, devido à constante pauta de reivindicação por parte dos docentes, tem intensificado e garantido aos professores formação qualificada, direcionadas às áreas de português, matemática e aprendizagem.

*Não sei te precisar o tempo, mas há uns cinco a seis anos nós temos umas formações [...] foi uma reivindicação nossa que nós tivéssemos essas formações, mais voltadas pra nossa realidade [...] porque não adianta fazer uma formação com algo imaginário, com coisas difíceis, com material que não vou conseguir, porque aí eu nunca vou pôr em prática (ENTREVISTADO C).*

O sujeito supracitado afirma ainda que a formação continuada é a troca de conhecimento e vivências por parte dos professores. Para tanto, evidencia a necessidade de formações direcionadas para a realidade em sala. O mesmo acredita que mesmo com as diversas mudanças e melhorias dadas na formação de professores, ainda se faz necessário considerar as novas perspectivas geradas pelas práticas educativas e discutir sobre os desafios do nosso atual cenário educacional. Nesse entendimento, Tardif (2014) reforça que há a necessidade de relacionar os saberes docentes com seus diversos contextos e condicionamentos de trabalho.

No sexto tópico, questionamos se houve alguma mudança na prática docente dos entrevistados após a pós-graduação. Nessa perspectiva, todos os entrevistados afirmaram que percebem de fato uma mudança significativa nas suas ações quanto professores. Porém, o entrevistado C comenta que sua vivência em sala também contribui bastante para sua formação quanto docente, visto que a “[...]a prática na sala de aula também tem um ganho muito grande, mas o que você aprende também nas universidades e nos cursos de extensão modificam muito a sua prática na sala de aula”.

Em consonância com a fala do sujeito supracitado, Libâneo (2015) não descarta a grande importância que os cursos de formação inicial tem quanto à estruturação dos conteúdos, mas ressalta que é na formação continuada que a identidade do profissional se solidifica, visto que ela se desenvolve junto à prática em sala. Logo, podemos concordar que, de fato, os saberes teóricos são essenciais para uma melhoria na postura e na profissionalização dos professores, contudo não podemos desconsiderar os conhecimentos oriundos do trabalho pedagógico.

Quanto à sétima pergunta, indagamos se os sujeitos conseguem relacionar os conhecimentos obtidos na sua formação com sua vivência em sala. O entrevistado A afirma que “vê pouca prática na formação, gostaria de ver muito mais. Inclusive quando a gente vai pra

---

formação eu até falo, porque a gente reponde um questionário, que nós deveríamos ter mais debates sobre a prática pedagógica e não somete teoria”.

O professor B expõe que, após a sua especialização, adquiriu um “olhar diferenciado”. E o docente C relata que, nem sempre, por conta da flexibilidade do planejamento, consegue aplicar os conceitos trabalhados nos cursos de formação na sua prática em sala. Mas segundo ele “quando você consegue, o resultado é muito bom”.

Pimenta (2005, p.16) relata que as tentativas frustradas por parte dos cursos de formação se dão justamente por conta de não adotarem a “prática docente e pedagógica escolar em seus contextos”. Percebemos, então, que, mesmo nos anos atuais, os currículos dos cursos de formação docente, ainda necessitam analisar e oferecer aos seus formandos, um melhor entendimento entre a relação teoria e prática educacional.

No que se refere ao oitavo e último questionamento, ele tenta mensurar a compreensão dos entrevistados acerca da importância da práxis. O professor A avalia como sendo as experiências oriundas da sua vivência em sala. O docente B comenta ser “a prática do dia a dia”, e o entrevistado C compreende que é “justamente a relação. É você juntar a prática como que você tem de conhecimento”.

Através das falas acima, podemos perceber que a práxis não é compreendida como um processo reflexivo da ação, tendo como base uma teoria, pois não se trata apenas dos conhecimentos obtidos na nossa prática em sala, como afirmam os dois primeiros entrevistados. Assim como não podemos olhar nossa ação somente à luz da teoria, pois nossos saberes também são oriundos das práticas pedagógicas. É preciso uma reflexão continuada, buscando sempre interligar conhecimentos teóricos aos conhecimentos obtidos durante o exercício em sala.

Nesse viés, Candau (2002) argumenta que, durante as etapas que correspondem a formação inicial ou continuada, é preciso trazer à tona a discussão “do que fazer”. Porém, mesmo partindo de uma reflexão sobre as experiências em sala, precisamos nos apoiar nas dimensões teórico-prático. Vásquez (1977, p. 185) reforça que, para que ocorra de fato a práxis, faz-se necessária também uma atividade teórica, pois “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, ou seja, para que possamos de fato realizar uma atividade pedagógica, é de suma importância compreender as concepções teóricas, ou não se tornará a práxis propriamente dita. Todavia, não podemos desconsiderar a realidade e o contexto social dos alunos, pois só assim, o professor dará significado a sua ação docente.

---

## 5 CONCLUSÃO

A formação docente nos últimos anos tem obtido incentivos consideráveis por parte do governo, havendo, assim, a uma melhoria significativa na formação docente, possibilitando uma reflexão mais de encontro com as propostas do governo. Os professores também caminham na busca de novos conhecimentos, procurando se qualificar cada vez mais para exercerem a sua prática em sala, seja pela necessidade de manter-se no mercado de trabalho, seja pelas melhores condições salariais, seja pelo simples fato de tentar compreender melhor e construir uma nova postura pedagógica.

Isso fica evidente através das falas dos entrevistados quando eles percebem a importância da busca e da troca constante de conhecimentos para o exercício de sua prática, considerando os cursos de pós-graduação como uma forma de melhorar sua ação docente. Porém, destacam desafios que ultrapassam a formação acadêmica, os quais se estabelecem nas áreas administrativas. Apontam também a ausência da família na escola como um obstáculo no desenvolvimento das suas ações pedagógicas, pois aquela não se faz atuante no processo do desenvolvimento do aluno, dificultando as etapas do ensino e aprendizagem. Isso deixa claro que a “solução” para os desafios da educação não se apoiam somente em uma melhora da qualificação dos profissionais envolvidos no ambiente educativo, mas perpassa várias esferas do meio social, governamental e familiar.

A relação teoria e prática foi um ponto a ser compreendido pelos docentes, pois constatamos que se perduram algumas lacunas em relação à compreensão dessa dialética. Boa parte dos entrevistados atribuíram maior valor aos conhecimentos e trocas relacionadas as vivências em sala, sendo esses saberes de grande valia na construção do profissional pedagogo. Porém, devemos atentar ao fato de que nossa ciência está apoiada em conceitos teóricos, que norteiam nossa postura e, juntamente com a prática, nos auxiliam no exercício do magistério. É esse paralelo constante que nos ajuda a fundamentar e exercer nossa profissão.

Ao observarmos todo o contexto histórico e as mudanças que são incorporadas nos atuais cenários, compreendemos que, mesmo de forma morosa e nem sempre paralela, as transformações nos ambientes educacionais estão acontecendo e exigindo dos docentes novas habilidades.

Dessa forma, os objetivos do trabalho foram alcançados na medida em que conseguimos identificar no contexto histórico as políticas que norteiam a formação e prática docente, assim

---

como a importância dos saberes profissionalizantes nas ações educativas. Ficou evidente, através das falas dos entrevistados, a necessidade de qualificação profissional para o exercício do magistério, bem como suas considerações no que diz respeito às relações entre teoria e prática (práxis pedagógica), tão essencial pra dimensionar e fundamentar a ação docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 outubro de 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 de abril de 1939

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** - PNE. Brasília, DF: INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** - PNE. Brasília, DF: INEP, 2014

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 junho de 2007.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 4, de 04 de janeiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 dezembros de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CANDAU, V. M. (Org.) **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORTELLA, M. S. **Nós e a escola: agonias e alegrias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, jun. 2016.

---

FREITAS, L. C. de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Revista Em Aberto**. Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

GARCIA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora. 1999.

GHIRALDELLI Jr., P. **Introdução à educação escolar brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. São Paulo, 2001 Disponível em: <<https://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>>. Acesso em: 18 de agosto de 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÁVOA, Antº. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_; LIBÂNEO, J. C. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

\_\_\_\_\_; LIMA M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

\_\_\_\_\_. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, vol. 14, n 40, p. 143- 155, abr. 2009.

---

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 14, agosto de 2000, p. 61-88.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** n.13, abril de 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**Recebido em:** 24/08/2019

**Aprovado em:** 14/10/2019