

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

Roberta Oliveira Sousa

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2018).
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) UnB
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3133-2783>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2422051514041265>
E-mail: beta_97@hotmail.com

Otilia Maria Alves Nobrega Alberto Dantas

Doutora em Educação e PHD.
Professora Permanente dos PPGE da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
<https://orcid.org/0000-0002-5164-2543>
<http://lattes.cnpq.br/3207250805226101>
E-mail: otiliadantas@gmail.com

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre a formação continuada de professores e sua inserção na epistemologia da práxis. Tratando-se de pesquisa qualitativa, foram analisadas as Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do de um Estado do Brasil e a resolução que regulamenta um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 06 (seis) professores desta Secretaria de Educação que também fazem formação em cursos na Escola de Formação da referida Secretaria de Educação e no PPGE de uma universidade. O estudo fundamenta-se em Vázquez (2011), Marx (1845), Gramsci (1999, 2011), Curado-Silva (2014, 2016, 2018), Dantas (2007), dentre outros para abordar a epistemologia da práxis e a formação docente. Os resultados apontam que tal formação continuada está pautada na epistemologia da práxis, porém há ainda contradições que necessitam ser refletidas. Estes profissionais que receberam as formações aqui apontadas demonstram conscientes dos saberes e conhecimentos construídos no decorrer das formações. Contudo tais diferentes formações, uma por ser mais teórica e a outra por ser mais prática, levam os pesquisados a compreenderem a epistemologia da práxis como reflexo destes cursos, demonstrando mais ou menos conscientes de seu papel como educadores/professores. Em síntese, a formação continuada não sendo treinamento, não sendo acúmulo de conhecimento, nem complementação da formação inicial,

constitui-se, portanto, de processo concreto de desenvolvimento humano e profissional.

Palavras-chave: formação continuada; epistemologia da práxis; Professores.

CONTINUOUS TEACHER TRAINING IN THE EPISTEMOLOGY OF PRAXIS

ABSTRACT

The article aims to reflect on the continuing education of teachers and their insertion in the epistemology of praxis. As qualitative research, the guidelines for continuing education of the State Department of Education of a State of Brazil and the resolution that regulates a Graduate Program in Education at a public university were analyzed. Semi-structured interviews were carried out with 06 (six) teachers from this Department of Education who also train in courses at the Training School of the said Department of Education and at the university's PPGE. The study is based on Vázquez (2011), Marx (1845), Gramsci (1999, 2011), Curado-Silva (2014, 2016, 2018), Dantas (2007), among others to address the epistemology of praxis and training teacher. The results show that such continuing education is based on the epistemology of praxis, but there are still contradictions that need to be reflected upon. These professionals who received the training mentioned here demonstrate that they are aware of the knowledge and knowledge built during the training. However, such different formations, one for being more theoretical and the other for being more practical, lead the respondents to understand the epistemology of praxis as a reflection of these courses, demonstrating awareness of their role as educators/teachers. In summary, continuing education is not training, neither is it an accumulation of knowledge, nor a complement to initial education, it is therefore a concrete process of human and professional development.

Keywords: continuing education; epistemology of praxis; teachers

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES EN EPISTEMOLOGÍA DE PRAXIS

RESUMÉM

El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la formación continua del profesorado y su inserción en la epistemología de la praxis. Como investigación cualitativa, se analizaron los lineamientos para la educación continua de la Secretaría de Estado de Educación de un Estado de Brasil y la resolución que regula un Programa de Posgrado en Educación en una universidad pública. Se realizaron entrevistas semiestructuradas

a 06 (seis) docentes de este Departamento de Educación que también se capacitan en cursos en la Escuela de Formación de dicho Departamento de Educación y en el PPGE de la universidad. El estudio se basa en Vázquez (2011), Marx (1845), Gramsci (1999, 2011), Curado-Silva (2014, 2016, 2018), Dantas (2007), entre otros para abordar la epistemología de la praxis y la formación docente. Los resultados muestran que dicha formación continua se basa en la epistemología de la praxis, pero aún existen contradicciones sobre las que es necesario reflexionar. Estos profesionales que recibieron la formación aquí mencionada demuestran que conocen el conocimiento y los conocimientos adquiridos durante la formación. Sin embargo, formaciones tan diferentes, una por ser más teórica y la otra por ser más práctica, llevan a los encuestados a entender la epistemología de la praxis como reflejo de estos cursos, demostrando más o menos conciencia de su rol como educadores / docentes. En resumen, la educación continua no es formación, ni es acumulación de conocimientos, ni es un complemento de la educación inicial, es por tanto un proceso concreto de desarrollo humano y profesional.

Palabras clave: educación continua; epistemología de la praxis; Maestros.

1 INTRODUÇÃO

Desde o século XX que estudiosos ao redor do mundo têm discutido o termo formação continuada ou contínua, como denominam os portugueses. Por outro lado, as transformações por que tem passado o homem e a sociedade fez demandar destes o cuidado com a formação continuada, um dos problemas cruciais do nosso tempo. Certamente, mais ainda do que para outras profissões, a formação continuada impôs-se para os docentes.

Todavia, a forma mais antiga de formação continuada, denominada agrupamentos espontâneos, pode ser encontrada desde o século XIX. Segundo Landsheere (1978, p. 143):

As cooperativas de trabalho e os bancos de objetivos, de trabalho, de unidades de ensino, e de itens de avaliação, são organismos de dimensão variável, onde os professores podem também unir voluntariamente os seus esforços para resolver problemas que a energia de um só não permitiria superar.

Perrenoud (1993, p. 91) desde sempre tem nos advertido para um duplo otimismo sobre a importância da formação de professores. Para ele esse otimismo revela:

[...] a formação inicial ou continuada tem um certo peso nas práticas dos professores; ninguém diz que basta formar os professores para mudar as práticas, mas a formação parece ser um meio privilegiado de ação; [...] ao transformar as práticas pedagógicas, acabaremos por mudar a escola, e talvez até o homem e a sociedade [...]

Para Perrenoud (1993) a formação continuada de professores não se constitui na solução que permitirá ultrapassar os limites e as contradições do sistema. Como parte do sistema, por que razão a formação de professores seguiria outra lógica? Como a formação oriunda do sistema global conservador, por si só, poderia trazer esperanças de transformações e de modernização? Não podemos esquecer que os empregadores, mesmo o Estado, procuram controlar a formação pelo interesse em que os profissionais respondam, em número e em qualificação, as demandas das organizações. E a formação continuada de professores não foge à regra.

Concordando com Perrenoud (1993), não basta que a formação de professores, em especial a continuada, prepare o docente para ensinar bem. É preciso ir além: i) que forme as pessoas a seguirem ideais, bem como a conservá-los face as imposições concretas da prática; ii) que a formação prescrita não seja nunca desmentida por ideologias dominantes e alienadoras que deformam a práxis educativa e; iii) que a função social da escola seja tal que os professores se sintam responsáveis por ela implementando práticas advindas da sua formação. Entretanto, vale lembrar que não cabe a formação mudar práticas contra a vontade da escola, pois o sistema ainda conservaria o controle sobre a concretização da formação.

Independente das idiosincrasias do sistema, a liberdade na formação continuada de docentes deve ser alvo a se apreender, cabendo a todos os docentes:

[...] reformar a formação inicial no sentido de um inacabamento quase voluntário, com vista a uma abertura permanente sobre a investigação.
[...] institucionalizar a desinstitucionalização em matéria de educação – inspirando-se nas ideias de Illich – e, especialmente, deixando a maior iniciativa à base.

[...] enfim, privilegiar a ação sobre as atitudes, e por em questão o próprio estatuto do decente vitalício (LANDSHEERE, 1978, p. 156)

No Brasil, a formação docente inicial e continuada encontra-se ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme LDBN em seu artigo 62:

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. (BRASIL, 2017)

O parágrafo 1º submete a união, ao Distrito Federal e aos Estados e Municípios a promoção dessa formação inicial e continuada, podendo ser realizadas à distância por meio de recursos tecnológicos. Adiante, o Artigo 62-A indica “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.” (BRASIL, 2017).

No Plano Nacional de Educação (PNE) a formação continuada aparece mais especificamente na meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Nas demais metas do PNE a questão da formação continuada, destinada a profissionais da Educação Infantil, aparece em algumas estratégias envolvendo o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; a formação continuada por meio de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; promoção e estímulo para a formação continuada para a alfabetização das crianças com articulação com programas de pós-graduação *stricto sensu*, formação continuada para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos articulada à educação

profissional; consolidação e ampliação de plataformas eletrônicas para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação continuada e ainda a implementação de uma política nacional de formação continuada para os profissionais da educação que não atuam no magistério (BRASIL, 2014).

A formação continuada como direito de todo docente, possui um importante papel na construção de uma educação minimamente que vise qualidade, quiçá transformadora como a que desejamos.

Desse modo, refletindo sobre a formação continuada em um determinado Estado brasileiro, questionamos: que tipo de formação continuada é ofertada pela Escola de formação de professores deste determinado Estado? Ela visa a transformação? Está pautada na epistemologia da práxis? E em que está pautada a formação continuada em *stricto-sensu* ofertada por um Programa de Pós-Graduação em Educação neste mesmo Estado?

2 METODOLOGIA

Para o alcance de tais objetivos, adotamos uma metodologia pautada na abordagem qualitativa por essa oportunizar aos pesquisadores esquadrihar os aspectos gnosiológicos e ontológicos do estudo. Logo, considera-se a participação ativa de quem pesquisa gerando investigações carregadas de valores. (CRESWELL, 2007). Para isso, foi aplicado como instrumento de coleta, entrevista semiestruturada possibilitando ao entrevistador guiar-se pelas questões, modificar sua ordem, acrescentar e até mesmo desconsiderá-las (GASKELL, 2015).

Objetivamos neste estudo refletir sobre a formação continuada de professores, tanto ofertada por uma Escola de formação de professores (EFP) de um determinado Estado quanto pela pós-graduação em Educação de uma determinada Universidade no mesmo Estado considerando a sua inserção na epistemologia da práxis. Para isso analisamos as Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação pesquisado e a resolução que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* de uma determinada universidade. Analisamos, também,

o discurso de seis professores/as que vivenciaram a formação continuada ofertada pela EFP, bem como pelo PPGE¹.

A entrevista, elaborada com 7 questões abertas, levava a reflexão de questões como: i) o sentido de formação continuada para o pesquisado; ii) os cursos que fez durante a pandemia do COVID-19 ofertados pela EFP; iii) a contribuição destes cursos para a sua formação; iv) a qualidade dos cursos no que se refere ao aprofundamento teórico para a docência; v) o que diferencia a formação em nível de pós-graduação para o que é oferecido pela EFP; vi) a contribuição da formação na pós-graduação para seu trabalho docente; e vii) a importância de se cursar estas duas modalidades de curso (formação em serviço pela EFP e formação em pós-graduação). Vale salientar que, diante da pandemia do COVID-19, foi aplicada por via remota à 6 docentes de diferentes licenciaturas, conforme quadro 1, Neste quadro encontram-se a identificação dos pesquisados, sua formação profissional, tempo e *lócus* de trabalho com a docência. Vale salientar que, por respeito ao anonimato dos docentes pesquisados, criamos codificações entre P01 a P06 para distingui-los. A letra P significa Professor e o número a variação.

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

Docentes	Formação inicial	Formação continuada	Tempo de docência	Lócus de trabalho
P01	Letras Francês	Mestrado em Educação	2 anos e meio	SEE
P02	Letras e Pedagogia	Mestrado em Educação	17 anos	SEE
P03	Pedagogia	Mestrado em Educação	29 anos	SEE
P04	Pedagogia	Especialização e Mestrado em Educação	20 anos	SEE
P05	Pedagogia	Especialização, Mestrado em Educação, SEE	21 anos	SEE
P06	História e Pedagogia	Especialização, Mestrado em Educação, SEE	23 anos	SEE

Fonte: Das autoras a partir dos dados coletados (2021).

¹ Optamos por ocultar as instituições pesquisadas para evitar qualquer constrangimento do ponto de vista ético.

Logo, cinco dos seis pesquisados possuem formação em Pedagogia e mais de 15 anos de experiência docente, à exceção temos P01 que possui pouco mais de dois anos de experiência e não possui formação em Pedagogia. Em comum, todos são professores da Secretaria de Estado de Educação e possuem mestrado em educação pela IES pesquisada. Como se percebe a maioria deles tem longo tempo de experiência com a docência e, considerando que são vinculados a SEE, com exceção de P01 que atuam em curso de línguas, os demais atuam na Educação Básica com ênfase nas series iniciais da Educação Básica.

Formação continuada para além do pragmatismo

A formação de professor/a, seja “pedagogo” para quem cursa o Ensino Superior em Pedagogia ou “especialista” para quem cursa as demais licenciaturas como matemática, física, química, história, geografia, filosofia, letras, entre outras é um processo contínuo (DANTAS, 2007). Logo, a formação continuada não pode existir para compor os elementos faltantes na formação inicial, pois são momentos específicos de formação daquele professor que encontra-se em processo de apropriação contínua contribuindo para a reorganização da escola, da sociedade e da sua própria ação. A **formação continuada** tem como atividade central o trabalho, compreendido aqui como uma atividade intencional que inaugura o homem, o constitui como ser social, por meio da sua transformação sobre a natureza, modificando-o simultaneamente, homem e natureza (ANTUNES, 1999).

Questionados sobre “o sentido da formação continuada”, os docentes pesquisados afirmaram que consiste em “Aperfeiçoamentos [...]” (P02) e “[...] uma formação que permita continuação de estudos na área da formação” (P04). É possível perceber que P02 e P04 possuem discursos semelhantes, pois enfatizam a formação continuada como um “aperfeiçoamento”, ou seja, como “continuação” da formação inicial. É importante ressaltar que a formação continuada extrapola este pensamento. Logo, não devemos considera-la como a realização de cursos pontuais que preenchem lacunas deixadas na formação inicial, mas como estratégia de desenvolvimento profissional docente (ALMEIDA, 2020). Assim, a formação

continuada é um processo constituído de intencionalidades que prima pela transformação e emancipação do sujeito e da classe trabalhadora:

A formação, seja inicial ou continuada, no nosso entendimento possui uma gênese social, não podendo ser compreendida como resultado de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal. Entendemos que a formação é direito do professor, uma vez que possibilita a construção de sua identidade e viabiliza sua profissionalização, uma vez que compõe, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do profissionalismo (CURADO SILVA E LIMONTA, 2014. p. 12)

Notadamente, nos apoiamos na perspectiva da formação continuada que prima pela construção da unidade dialética teoria/prática. A teoria sem prática é apenas assimilação e a prática sem teoria é a reprodução do que é entendido como um manual técnico a ser seguido (CURADO SILVA E LIMONTA, 2014). Assim:

A prática docente esvaziada de teoria vira puro ativismo representado em quadros-negros repletos de exercícios sem intencionalidades educativas, apenas com a função de ocupar o tempo do aluno, transformando o professor em um tarefeiro; da mesma forma que uma teoria educacional divorciada da prática transforma-se em mera verbalização solta, discursos vazios sem legitimidade experiencial, tornando o docente um eloquente incompetente. (SILVA, 2019, p. 52)

Ao contrário, pensar em formação continuada numa perspectiva crítico-emancipatória é constituir a unidade prática/teoria em práxis. Esta, por sua vez, consiste em uma atividade humana transformadora.

Reforçando o argumento de Almeida (2020) sobre a ênfase no desenvolvimento profissional encontramos esta categoria presente no discurso de P05 quando considera formação continuada "[...] ser a busca pelo desenvolvimento profissional por meio de participação em oficinas, cursos, palestras, debates, que estejam relacionados com a prática docente". (P05). Vale salientar que tomamos aqui o sentido de desenvolvimento profissional docente defendido por Marcelo Garcia (2009, p. 09) como:

[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola, e que contribuiu para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.

Neste sentido, o desenvolvimento profissional constitui-se de parte da formação continuada responsável pelo delineamento da identidade laboral, pois influência nos processos de socialização e aprendizagem da profissão, o que reforça a ideia de P05.

P03 e P06 apresentaram, implicitamente, em seus discursos a categoria "reflexão" como elemento constitutivo da formação continuada que visa o aprimoramento de conhecimentos que leva a refletir sobre a práxis pedagógica própria do trabalho docente. Vejamos:

Formação que corrobora com a ampliação de conhecimentos e, também, para repensar e a melhorar a práxis pedagógica. (P03)

É uma formação que os professores realizam no decorrer do ano para se aperfeiçoarem, adquirindo componentes necessários para a realização do trabalho docente. (P06)

Estes discursos nos levam a crer que a interdependência entre a reflexão e conhecimento é destacada quando evidencia que o conhecimento é gerado pela reflexão e esta é sustentada pelo conhecimento, como defende Alarcão (1996). Para ela, o professor reflexivo permite a integração entre a prática e os referenciais teóricos, levando à construção dos saberes, por intermédio de uma relação circular em que a teoria embasa a prática e a prática questiona a teoria. Entretanto, o professor, junto com seus pares, na escola, constrói a profissão docente e cabe à escola oferecer-lhes as condições que os levem a reflexão individual e coletiva. (ALARCÃO, 2003).

Pimenta (2002) nos adverte que, se por um lado, as atuais políticas do governo brasileiro transformam o conceito de professor reflexivo em um *slogan* e modismo banalizando a perspectiva da reflexão tratando inadequadamente a formação de professores, o exercício profissional com jornada de trabalho e salários compatíveis, por outro, pode-se fazer algumas reflexões acerca da aplicação dos conceitos de professor reflexivo na educação brasileira, denominado por ela de "intelectuais críticos e reflexivos".

Na visão de P01 a formação continuada "[...] dá continuidade aos seus estudos ou uma área específica daquilo que você tem curiosidade, daquilo que você precisa para sua vida profissional e também uma renovação, uma reciclagem dos seus conhecimentos no decorrer dos anos." (P01)

As questões ii e iii, abordam sobre a contribuição dos cursos ofertados pela EFP durante a pandemia do COVID-19. Para os professores pesquisados, especialmente P01, P04 e P05, trata da formação continuada como sinônimo de realização de cursos de curta duração e de natureza prática. Vejamos:

Os cursos [...] deram um norte de como a gente deveria ter algumas funcionalidades na plataforma *Gsuit* e no outro como trabalhar algumas atividades que a gente trabalharia no presencial de forma remota. (P01)

[...] com eles aprendi a utilizar as ferramentas *on-line* e pude assessorar professores e estudantes com as dificuldades tecnológicas durante o ensino remoto. (P05)

Os cursos que fiz na EAPE supriram minhas necessidades formativas imediatas! Permitindo reflexão pedagógica. (P04)

Um exemplo disto encontramos no discurso de P01 quando cita os cursos como “norteadores”. Certamente, é compreensível que o ensino remoto, no ano de 2020 e 2021 tenha nos preocupado com o uso das plataformas digitais. Os cursos ofertados pela EAPE para utilização das plataformas como o *google* formulário, *google classroom* e *google meet* foram obrigatórios e em um curto prazo de tempo para a realização; duas semanas para dois cursos, ou seja, trabalhou-se apenas a prática. Todavia, mesmo com a epistemologia da prática em ênfase, P04 foi capaz de refletir sob os cursos que realizou.

Entendemos, no entanto, que cursinhos, reciclagens, capacitações de curta duração limitam a formação do professor, pois não os levam a refletir sobre as práticas, sejam individuais ou coletivas. É preciso entender que a prática deve ser vista em sua totalidade evitando, assim, de se constituir em ideologia de Estado por possuir caráter pragmático e tomada pelas políticas públicas com um viés hegemônico. Fato que ocorreu quando questionamos sobre as contribuições dos cursos que esses docentes (P01, P05 e P04) realizaram para suprir as suas necessidades formativas imediatas.

Para Ramalho e Nuñez (2014), a formação continuada do docente, muitas vezes, se limita a sua participação em cursos pontuais que não abrangem a diversidade e as reais necessidades para o trabalho e desenvolvimento daquele profissional, apontando apenas para a certificação dos sujeitos e não contribuindo

para a transformação da realidade. Comumente, esse é o principal motivo para a escolha dessa formação considerando que os docentes tendem a buscar cursos de formação continuada para obter progressão na carreira, tornando-se uma formação pragmática e pouco significativa.

Romper com esse pragmatismo é um grande desafio. Compreender a formação continuada como estratégia de desenvolvimento profissional docente como um processo histórico e inacabado destinado à construção da profissão docente e a qualificar o trabalho pedagógico, tende a superar as práticas prescritivas, normativas, pontuais e não reflexivas sobre o ato pedagógico em sua totalidade (ALMEIDA, 2020).

3 O DOCENTE E SUA FORMAÇÃO CONTINUADA E OS LÓCUS DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

Refletir sobre a formação continuada sob a ótica da epistemologia da práxis demanda, primeiro, um posicionamento sobre o que estamos aqui a considerar epistemologia. Conforme Bunge (1980), **epistemologia** é o mesmo que Filosofia da Ciência. Em outras palavras, estuda a investigação científica e seu produto, o conhecimento científico. No caso em tela, a reflexão desenvolvida neste estudo encontra-se pautada na ontologia da ciência ou sistema e valores próprios da comunidade científica. A utilidade da epistemologia, a exemplo do Bunge (1980) visa: trazer a tona os pressupostos filosóficos de investigações científicas referentes a formação e práxis docente; elucidar e sistematizar conceitos filosóficos empregados no campo da formação de professores e da práxis, ajudar a resolver problema científico-filosóficos, reconstruir teorias científicas, participar das discussões sobre a natureza e o valor da ciência e servir de modelo para outros rumos da Filosofia.

Tomando o conceito de **práxis** em Vásquez (2007), constitui-se no estado de consciência do ser. Assim, sua emancipação se dá oportunizada pela consciência de si e da realidade, ou seja, da materialidade objetiva como fator determinante para a possibilidade de uma práxis revolucionária. Em sendo assim, o pensamento crítico sobre esta realidade conduz a uma ação prática transformadora. Para Marx (1845),

pela consciência crítica é possível compreender a racionalidade humana como prática transformadora e que é por ela que o indivíduo modifica a realidade e o docente prefigura-se neste contexto.

A **epistemologia da práxis**, compreendida como construção do ser docente na interação com o meio social, cultural e físico, leva o sujeito a reflexão e análise sobre a realidade social, sobre si e sobre suas práticas promovendo a autonomia e emancipação e, por fim, a transformação da realidade (ALMEIDA, 2020). Logo, o objetivo da epistemologia da práxis se constitui em uma luta contra-hegemônica dada por uma formação embasada nas dimensões técnica, estética, ética e política do trabalho docente, aliada a leitura do concreto real, tendo como princípio formativo o trabalho educativo (CURADO SILVA, 2016).

Gramsci (2011) nos adverte que é preciso considerar a **educação** do ponto de vista da ordem social e natural. A ordem social diz respeito a compreensão dos direitos e deveres de uma sociedade e a ordem natural refere-se a construção e internalização desta mesma sociedade por meio do trabalho. Este movimento tende a compreensão do mundo histórico e dialético concernente ao devir considerando que “[...] o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeto no futuro” (GRAMSCI, 2011, p. 43).

A epistemologia da práxis, possibilita uma leitura concreta da atividade educativa, de seus fins para não ser confundida com a pura ação prática seguidora de uma lógica alienante imposta pelas relações de produção e acumulação do capital. Decerto que numa sociedade há vários níveis de conscientização. Entretanto, é impossível se considerar “[...] uma práxis cega, sem sujeito consciente e, portanto, sem um autor com o qual possamos colocá-la uma relação de fim e resultado” (VÁZQUEZ, 2007, p. 331). O argumento procede tendo em vista que a consciência é primordial na atividade humana e a crítica dá um caráter de refinamento por proporcionar o exame racional e consciente dos fundamentos, dos condicionamentos e dos limites do conhecimento historicamente acumulados (NETTO, 2011).

A formação continuada na rede pública da região pesquisada é de responsabilidade da EFP vinculado à Subsecretaria de formação continuada dos profissionais da educação. As Diretrizes de Formação Continuada foram elaboradas pelos formadores que trabalham nesta EFP. Tal documento assinala como princípio a formação crítico-emancipatória do docente considerando sua efetividade para transformação social no sentido amplo. Este ente público preza por uma formação que incentive os profissionais da educação a compreenderem a dinâmica da sociedade contemporânea, sendo capaz de promover transformação social que possam atingir aos estudantes, a sociedade como um todo e a si próprios.

Ainda segundo as Diretrizes de Formação, a formação continuada visa oportunizar docentes, gestores e demais profissionais da educação o aprofundamento do sentido da aprendizagem escolar, um grande problema colocado pelas Diretrizes visto que, mesmo com a ampliação do tempo escolar no Brasil, ainda se enfrentam desafios ao entender como se dá essa aprendizagem, bem como ela deve ser avaliada. Tal afirmação procede devido a tradição enraizada da cultura da classificação. “Assim, é preciso que os eventos de formação continuada debatam os processos de ensino-aprendizagem e sua avaliação, a fim de que não se crie uma população marginalizada social e culturalmente, sem uma atuação autônoma e crítica” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 14).

Questionados sobre a qualidade dos cursos que recebem, os docentes afirmam que é preciso nos atentarmos para a ênfase na necessidade formativa imediata do docente, pois ela acaba sendo extremamente pragmática e como exposto acima, os professores costumam gostar desse imediatismo tão perigoso para uma formação na concepção da *práxis*. No discurso de P02 encontramos um destaque de que os cursos supriram, parcialmente, as suas necessidades imediatas, o que lhe fez cursar outros que suprissem as suas demandas, assim como P01:

Fiz o curso de diretrizes e fundamentos, eles trabalham muito a parte da LDB, os fundamentos teóricos, a construção dos PPCs das diretrizes do CIL, aliás, as diretrizes voltadas para o CIL ou as diretrizes gerais do que se pode aproveitar dela para utilizar no CIL. Esse eu fiz porque fala diretamente das diretrizes do CIL, da escola que eu trabalho, então achei importante tá por dentro, para conhecer como é que funciona o Centro de Línguas. (P01)

Isso demonstra o quanto a prática por si só não oferece a intencionalidade presente na teoria, para que se efetive a práxis pedagógica (SILVA, 2019). Partiu então, do interesse dos docentes conhecer e aprofundar seus conhecimentos constituindo a sua formação que:

[...] não pode se desvincular da atividade e que deve contemplar todas as suas dimensões cognitivas, éticas, estéticas, afetivas e políticas, em que o professor tem um papel ativo desde a formulação das políticas até a intencionalidade e intervenção da própria prática (CURADO SILVA, 2018, p. 334).

Assim, quando questionados sobre o aprofundamento teórico destes cursos os pesquisados apontam que:

Os dois primeiros cursos não, eles eram cursos bem práticos e instrumentais de como utilizar as plataformas do *Gsuit*, a parte do *google*, *google* formulário, *google classsroom*, *google meet*. O de desenvolvimento de atividades foi de uma forma mais prática, realmente mostrando como transformar atividades e o de diretrizes e fundamentos eles trabalham muito a parte da LDB, os fundamentos teóricos as a construção dos PPCs das diretrizes voltadas para o CIL (P01)

Alguns cursos sim, mas a maioria não! Percebo o foco deles no saber fazer, deixando o teórico para segundo plano! (P02)

Nenhum. (P03)

Alguns cursos sim [...] (P05)

Assim, para P01, P02, P05 nem todos os cursos trabalham a teoria, que fica posta em segundo plano. Para P03, nenhum curso trouxe a teoria em sua abordagem. Diferentemente destes, P04 e P06 refletem:

Sim, particularmente em relação teoria e prática em sala de aula. (P04)

Os cursos que fiz pela EAPE sempre fizeram um diferencial para mim, sempre consegui aplicá-los no cotidiano escolar. (P06)

Outro aspecto, que se leva em conta na concepção das Diretrizes de Formação Continuada é a função social da educação e da escola, uma vez que esta, como previsto pela Constituição Federal, é direito de todos, devendo ser inclusiva e democrática. Logo, a formação deve prezar pelo desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores para que, ao executarem suas atividades e funções sejam capazes de emancipar a si e aos outros. Sintetizando:

As Diretrizes admitem um papel pedagógico, técnico, institucional e político dos profissionais da educação sem desconsiderar, também, que eles cumprem uma tarefa igualmente relevante: construção de sociedades menos

desiguais, mais humanas, justas e sustentáveis.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17).

Entretanto, o discurso a seguir, considera a formação continuada ofertada pela EFP como fundamental e tem consciência de que é um direito da categoria, mesmo sendo, em muitas vezes, imediatista e pragmática. Busca, então, pelo conhecimento não só para suprir as necessidades individuais, mas por compreender que a formação profissional corrobora na formação de sujeitos socialmente conscientes.

Faço cursos da EFP desde quando entrei na SEE há 21 anos. Sempre participo de pelo menos um curso por ano, mas se puder, procuro fazer um por semestre. Primeiro porque considero um direito conquistado pela categoria e acho que devemos usufruir ao máximo. Segundo, porque, apesar de considerá-los mais pragmáticos, são formações de boa qualidade e conseguem de alguma forma ajudar a aprimorar a minha ação docente. (P05)

Decerto que nestes termos a formação continuada contribui para o desenvolvimento do trabalho do profissional docente numa perspectiva crítico-reflexivo de natureza teórico-prática, baseada nos pressupostos da pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-cultural atendendo aos preceitos da avaliação formativa prevista pelas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF. Diferentemente da formação contínua/continuada universitária, a “formação contínua/continuada do tipo interativo-reflexivo” se constitui no:

[...] processo formativo continuado de professores que ocorre essencialmente mediado pelas relações sociais. As trocas de experiências, o estudo coletivizado, as visitas às escolas, a observação, a pesquisa, dentre outras práticas, oportunizam a autoformação do docente, passando a contribuir para a definição da cultura, isto é, do ambiente escolar o qual encontra-se inserido. (DANTAS, 2007, p. 59)

Respondendo a indagação sobre o que diferencia a formação em nível de pós-graduação para o que é oferecido na EFP, os pesquisados afirmam que em nível de Pós-graduação *stricto sensu*, em especial do **Programa de Pós-graduação em Educação**, a formação continuada, de acordo a resolução, regulamenta:

Art. 3º. O PPGE compreende cursos de pós-graduação *stricto sensu* – cursos de Doutorado e Mestrado Acadêmico em Educação, e cursos *lato sensu* – de Especialização no campo da educação.

§ 1º O curso de Doutorado objetiva a formação e o aprimoramento, em alto nível, de profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento na

área de Educação, para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e o exercício do magistério no nível superior.

§ 2º O curso de Mestrado Acadêmico objetiva promover a competência acadêmica de graduados, contribuindo para o aperfeiçoamento de docentes e para a formação inicial de pesquisadores no campo educacional.

§ 3º Os cursos de Especialização – *lato sensu* – são regidos pela Resolução CEPE Nº 29/2003, objetivam *aprimorar a formação profissional de graduados*, em áreas específicas da Educação, propiciando-lhes visão ampliada da realidade educacional, mediante o desenvolvimento de atividades práticas e teóricas..

Os discursos expressos neste documento, em síntese, destinam-se em um primeiro momento, à formação específica do indivíduo no sentido de promover uma visão global da realidade educacional, bem como competência acadêmica no âmbito da pesquisa em educação. De acordo com Dantas (2007, p. 58):

Não podemos negar que a formação contínua universitária mereça destaque pela ênfase à pesquisa. Isto posto, caracteriza-se como um tipo de formação profundamente sistematizada e definidora do espírito científico, importante para a formação contínua do professor, no sentido de oportunizar a investigação constante do cotidiano escolar.

Isto significa que há uma forte preocupação em preparar o sujeito para atuar como pesquisador da realidade educacional, tendo em vista que no segundo momento, no doutorado, ele deve usar desta competência para possibilidade do exercício do magistério superior. Como se vê, este processo destina-se à formação continuada de educadores conscientes e comprometidos com a práxis educativa pelo viés da pesquisa em educação.

Nos demais documentos disponíveis no próprio *site* do PPGE encontramos a direção de efetivação destes objetivos. O delineamento das 7 (sete) Linhas de Pesquisas, por exemplo, especifica os fundamentos teórico-práticos da formação expressa na resolução supracitada. É possível perceber uma notória ênfase na formação de docente crítico-reflexivo, de agente de transformação e emancipação de si e do outro.

Ao serem questionados sobre a contribuição da formação pós-graduada para o trabalho docente, os professores afirmaram que percebem a presença da dialética teoria/prática corroborando para a consolidação da epistemologia da *práxis*. Nesse processo o ser docente é construído na interação com o meio social, cultural e físico.

Tal formação leva o sujeito a reflexão e análise sobre a realidade social, sobre si e sobre suas práticas em prol da autonomia e emancipação para transformação da realidade (CURADO SILVA, 2016). Esse discurso se destaca que:

A teoria trabalhada no mestrado me ajuda a entender, compreender algumas coisas que vemos em sala de aula, e também abrir um pouco a mente, tem matérias que nos mostram novas formas, novas visões, novas práticas, e isso vai enriquecendo cada vez mais o docente enquanto profissional, vejo tudo com um outro olhar, um olhar mais crítico. (P01)

Auxiliou na compreensão do vivido e assim consegui re-significar algumas práticas fazendo a junção da teoria e prática. (P02)

Repensar a prática e considerar ainda mais a singularidade de cada pessoa. (P03)

Esses professores, aliam a prática apreendida pela formação na pós-graduação à sua prática docente, trabalhando dialeticamente teoria e prática. P04 e P06 demonstram este movimento presente no "ser professor", no fazer pedagógico.

Vejamos:

No sentido da consciência e coerência pedagógicas (P04)

As teorias estudadas na pós-graduação me permitem hoje ter uma atuação profissional menos imediatista, mais consciente do meu papel social na escola e, também, mais consciente de que a prática sem a fundamentação teórica é frágil e não atende as reais necessidades dos estudantes. Atualmente tenho buscado aliar a pesquisa com as minhas atividades profissionais. (P05)

Me ajuda a refletir de forma mais coerente com a proposta de trabalho mais centrada no estudante, valorizando e contribuindo com a formação docente mais esclarecida (P06)

Ter clareza da sua função social leva o professor a refletir e agir em prol da formação de sujeitos emancipados. O acesso ao conhecimento, quando consciente, reverbera na prática dando autonomia profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, sua emancipação. Essa ênfase na reflexão foi um dos motivos que fez P05 e P06 realizarem o mestrado:

Escolhi o Mestrado porque tinha o desejo de ter acesso a conhecimentos mais elaborados e complexos sobre a formação de professores. Sentia falta de uma formação menos imediatista e mais reflexiva. (P05)

Porque sou determinada e gosto muito de adquirir conhecimentos que sinto faltarem para que eu realize um trabalho mais pautado na reflexividade e compromisso com o social. (P06)

Estes discursos mostram como a formação continuada, em nível de pós-graduação, é importante para a formação profissional do sujeito, levando-o a compreender e intervir em problemas próprios de sua realidade profissional. Acreditamos que:

A “Formação Contínua” são todas as ações e estratégias de desenvolvimento, individuais e/ou coletivas, as quais visam ao desenvolvimento profissional dos professores. Nessa fase, o professor já traz consigo uma larga experiência docente. Com a maturidade profissional e intelectual, o formador se conscientiza de seu fazer docente na medida em que o desenvolvimento profissional se efetiva (DANTAS, 2007, p. 39)

A maturidade carregada por tais docentes em suas formações continuadas, demonstram como são capazes de vivenciar a Epistemologia da Práxis e mesmo P01 com pouca experiência e com a falta de uma formação mais profunda na questão pedagógica está caminhando para uma formação na práxis. É, portanto, nessa dialogicidade interdependente entre teoria e prática que a práxis vai se constituindo, buscando por esse desenvolvimento do pensar criticamente a realidade do professor, o colocando como um intelectual orgânico e formador capaz de conduzir para uma sociedade crítica (CURADO-SILVA, 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo visou refletir sobre a formação continuada de professores, tanto ofertada pela EFP/SEE quanto pela pós-graduação em Educação considerando a sua inserção na epistemologia da práxis.

A partir das análises por ora realizadas nos documentos, resoluções e discursos das professoras percebemos algumas contradições. Tais contradições, pela mediação, poderão nos levar à totalidade, ou seja, da realidade concreta investigada, principalmente no caso da formação ofertada pela EFP.

Desse modo, entendemos que a formação continuada não pode deixar de ser valorizada devido à forte influência das grandes agências como Banco Mundial e Unesco que retiram a autonomia docente, formando apenas para alcançar

competência e habilidades, dando centralidade apenas à prática. É preciso ousar e enfrentar as idiossincrasias da realidade em prol de uma realidade social inclusiva e transformadora.

Enfim, formação continuada não é treinamento, não é acúmulo de conhecimento e nem complementação da formação inicial, mas é um processo de desenvolvimento humano e profissional. Como bem diz Dantas (2007, p. 60), “[...] é na formação contínua que o professor se conscientiza do seu papel de formador. Nesse momento, o trabalho formativo, aliado aos estudos teóricos, lhe permite compreender o campo pedagógico norteador do seu exercício profissional”. É nisso que devemos avançar.

5 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Renato Barros de. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades*. 2020. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. p. 290-303.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação o trabalho*. São Paulo: Boitempo. 1999. p. 101- 134.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Lei nº 13.005/2014*. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Senado Federal. LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Universidade de Brasília. *Resolução do conselho de ensino, pesquisa e extensão nº 0098/2020*. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Resoluo_CEPE_0098-2020_Regulamenta_os_Programas_de_Ps-Graduao_stricto_sensu.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

BUNGE, Mário. **Epistemologia**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

- CRESWELL, Jonh W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 161-229.
- CURADO SILVA, K. A. P. C. da. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: *XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira*. Cuiabá, agosto, 2016.
- CURADO SILVA, K.A.P.C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. *Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330 – 350, jan./mar. 2018.
- CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: _____ (orgs.). *Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia*. Brasília, Editora UnB, 2014, p. 11-28.
- DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. *As relações entre saberes pedagógicos do formador na formação docente*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes de Formação Continuada*: SEDF, 2014.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere – Vol 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere – Vol 2*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011
- LANDSHEERE, Gilbert. *A formação dos docentes amanhã*. Lisboa: Moraes, 1978.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo - Revista das Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. 1845. Centaur. (E-book / Edição do Kindle)
- NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In:

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. *Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2014, p. 17-38.

SILVA, Janssen Felipe da. Exigências sobre a práxis e a formação do professor. In: SILVA, Janssen Felipe da. *Avaliação formativa: pressupostos teóricos e práticos*. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2019, p. 51-59.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.