

## **AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA-PI: desafios e reflexões sobre a prática docente**

**ADÉLIA MEIRELES DE DEUS**

Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação – PPGed –UFPI, Pedagogo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina-PI. E-mail: ameirelesdedeus@hotmail.com

**BÁRBARA MARIA MACÊDO MENDES**

Doutora em Educação, Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação-PPGed-UFPI.  
 E-mail: barbaramendes@hotmail.com

### **Resumo**

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo analisar, sob o ponto de vista dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina-PI, as implicações da formação continuada na prática pedagógica. Para a realização do estudo, optamos por uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa; para tanto, utilizamos as narrativas como princípio teórico-metodológico, que direcionaram os instrumentos, memorial e entrevista semiestruturada, perspectivando às interlocutoras uma autorreflexão para [re] planejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal. O estudo registra a importância da formação continuada enquanto processo, no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática, e da construção e reconstrução de seu conhecimento, em um movimento dialético – prática/teoria.

**Palavras-chaves:** Formação Continuada. Prática Pedagógica. Ensino/Aprendizagem. Pesquisa Narrativa.

## **NARRATIVES OF CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS OF MUNICIPAL SCHOOLS IN TERESINA-PI: challenges and reflections on teaching practice**

**Abstract:** This article presents results of a research which aimed to analyze, from the point of view of teachers who work in the early years of elementary school of public schools in Teresina, Piauí, the implications of continuing education in the classroom. For the study, we chose a methodology that fits the parameters of qualitative research; we used narratives as theoretical-methodological principle, that pointed out the instruments, memorial and semistructured interview, looking ahead to the interlocutors a self-reflection to [re]plan future actions, given his professional and personal development. The study records the importance of continuing education as a process in which the teacher stands as agent and subject of their practice and of construction and reconstruction of their knowledge, in a dialectical movement – practical/theory.

**Keywords:** Continuing Education. Pedagogical Practice. Teaching/Learning. Narrative Research.

### **NOTAS INTRODUTÓRIAS**

A formação de professores tem sido apontada por diversos teóricos – por exemplo, Pimenta (2005), Nóvoa (2000), Imbernón (2010), Liberali (2008), Brito (2006) – como um dos principais elementos de intervenção na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos. Essa perspectiva de considerar a formação de professores fator relevante para uma educação de qualidade, massivamente apregoada no âmbito dos discursos acadêmicos e da legislação educacional, agrega, em diferentes dimensões e graus de intensidade, movimentos de superação dos processos de formação que estão, de modo geral, caracterizados por um modelo de racionalidade

técnica, em que o professor assume um caráter de mero aplicador de valores, normas, diretrizes e decisões políticos-curriculares de acordo com o currículo normativo, com conteúdos e atividades distantes da realidade escolar.

Na contrapartida da racionalidade técnica descrita, destacamos a necessidade de um compromisso dos programas de formação de professores conceberem processos formativos que estimulem a racionalidade de perspectiva crítico/reflexiva, que forneçam aos professores os meios de um pensamento autônomo, e facilitem as dinâmicas de autoformação participada. Esta dimensão formativa deve permitir-lhes sair da atitude de imitação para a atitude de apreensão e elaboração própria, coincidindo com o criar, emancipar-se e dialogar com a realidade educativa, visando à compreensão e à construção de novos caminhos para a prática pedagógica.

Na verdade, pensar essa racionalidade para a formação de professores impõe considerar suas inquietações, vivenciadas nos processos formativos, como também demanda proporcionar um diálogo entre a formação continuada e a prática pedagógica, investindo em uma formação que permita a este professor decidir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, tornando cada situação uma novidade que exige reflexão e diálogo com a realidade e com os desafios que o ensino como prática social os coloca no cotidiano escolar.

Na linha de consolidação desse quadro, e compreendendo a formação continuada como um processo no qual o professor se apresenta como agente e sujeito de sua prática e da construção e reconstrução de seu conhecimento, colocamo-nos a favor de uma racionalidade formativa de professor, fundamentada na perspectiva de Brito (2006), ao afirmar que, no lugar de uma formação meramente técnica, estática, deve-se conceber um processo dinâmico de formação de professor, no qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja uma constante. Nesse sentido, cada vez mais se impõe a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os processos formativos e sobre os sujeitos desses processos.

Este trabalho pretende contribuir com alguns elementos para esse debate, ao discutir dados de uma pesquisa de mestrado, que teve como foco as implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao focalizar esse tema surgem muitas questões, quais sejam: •Como se caracteriza a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? •Que concepção de formação continuada orienta os processos formativos desses professores? •Quais as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais? •Em que medida a formação continuada responde às demandas da prática pedagógica?

Para atender a racionalidade formativa que se almeja na contemporaneidade, entendemos que a formação continuada deve se organizar de forma que proporcione aos professores conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, afora possibilitar, permanentemente, a construção de saberes e de fazeres pedagógicos, com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Outro ponto que merece atenção é que a formação continuada deve assegurar o desenvolvimento da capacidade de investigar a própria atividade, para, a partir dela, constituir e formar seus saberes/fazeres docentes em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Na concepção de Patto (2004), formação é muito mais do que domínio de habilidades disciplinares, didáticas e aprendizagens de estratégias, técnicas de ensino ou de pesquisa. É, na realidade, uma prática contínua de ação e reflexão, pautada na ética. Dessa forma, consiste em um processo de transformação do sujeito, movimento de agir para mudar o contexto histórico no qual está inserido, e, conseqüentemente, a si próprio, por ser um ser histórico. Nessa direção, compreendemos a importância de se discutir a formação continuada no sentido de ser a ação docente um compromisso ético, em um movimento de agir em busca da promoção de mudança no pensar e no agir.

Salientamos que a formação continuada não pode ser considerada uma formação que se restringe apenas a ações de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, mas um processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, de valorização da reflexão, da coletividade, articulando todas as dimensões da profissão, que proporciona mudanças na prática pedagógica. Para reforçar esse pensamento, recorreremos a Imbernón (2004, p. 48), ao afirmar que “[...] a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, suas atitudes”.

Conforme o referido autor, a questão problema da nossa investigação consistiu em: •Quais as implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina? Assinale-se que o objetivo geral desse estudo foi analisar as implicações da formação continuada na prática pedagógica, sob o ponto de vista dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina.

Pensar a formação continuada implica conceber um processo de formação-ação que encaminhará o professor para o desenvolvimento de competências, que se configuram como conhecimento, ações e atitudes, necessárias ao exercício de sua profissão, assumidas em suas dimensões humanas, técnicas e política, e inseridas em um processo permanente de construção e

reconstrução da prática pedagógica, sendo ele autor e ator. Deste modo, na perspectiva da ratificação da teorização delineada, passamos à análise dos dados produzidos.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

No âmbito da natureza dessa pesquisa, que se assenta nas implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, optamos por utilizar uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa, empregando as narrativas como princípio teórico/metodológico. Pela narrativa “[...] pode passar a elaboração de *novas* propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente [...]” (NÓVOA, 2000, p. 25); como também, graças ao uso da narrativa, os fenômenos sociais passaram a ser vistos como processos e não apenas como produtos.

Justificamos nossa opção pelas narrativas, pois os sujeitos, ao narrar sua trajetória de vida, utilizam a autorreflexão para (re) planejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal. Ao contar sua história, o professor sistematiza ideias e reconstrói experiências. Assim, abre espaços para uma autoanálise, e cria bases para a compreensão de sua própria prática.

Conforme Souza (2008, p. 45), através das narrativas “[...] o sujeito produz um conhecimento sobre si e sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. Logo, as narrativas contadas oralmente ou por escrito constituem-se lugar privilegiado de formação, e de reconstrução de saberes, tornando-se elementos significativos para a compreensão de como os sujeitos transformaram suas representações ao longo da trajetória de vida e alteram as influências postas nessas trajetórias na maneira de se posicionar e de agir, “[...] implica uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora” (FINGER, 2010, p. 126).

Realçamos que a [...] escrita da narrativa abre espaços e oportuniza [...] aos professores em processo de formação falar/ouvir e ler/escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades de/na formação através do vivido (SOUZA, 2006, p. 12). Com base nesse entendimento, buscamos, através da narrativa, oportunizar aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental repensar a formação continuada da qual participam, bem como remexerem nas significações construídas por eles ao longo de sua trajetória profissional.

As fontes de produção de dados da presente pesquisa foram, a saber-se: o Questionário, a Entrevista Semiestruturada e o Memorial de Formação Continuada. A produção dos dados da investigação ocorreu nos meses de março a julho de 2011.

O questionário nesta pesquisa teve como objetivo produzir dados que possibilitaram traçar o perfil dos sujeitos. Para Richardson (2008, p. 189), “[...] os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”.

Em nosso estudo, optamos pela entrevista semiestruturada, pela possibilidade de ser bastante adequada à obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, sentem ou desejam, bem como acerca de suas aplicações ou razões a respeito das coisas precedentes. E, ainda, por ser diferente de outros instrumentos de pesquisa, que, em geral, estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado. Na entrevista semiestruturada, a relação que se cria é de interação entre os sujeitos envolvidos.

O Memorial de Formação Continuada se constituiu instrumento de divulgação da palavra, das inquietações e memórias dos sujeitos dessa investigação, como também foi concebido enquanto registro de um processo, de uma travessia das lembranças refletidas de acontecimentos pessoais, profissionais e formativos dos sujeitos do estudo, pois “[...] o narrador, nesta acepção, refaz os caminhos percorridos, rememora as histórias vividas, revisita, através da reflexão sobre si e sobre as experiências vivenciadas, os percursos de vida pessoal e profissional” (BRITO, 2010, p. 55).

A pesquisa teve como contexto empírico as seguintes escolas municipais: Escola Municipal Professor João Porfírio de Lima Cordão, Escola Municipal Domingo Afonso Mafrense e a Escola Municipal Professor Benjamim Soares de Carvalho. Para sujeitos da pesquisa, escolhemos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam nas escolas municipais selecionadas para nosso estudo.

Na intenção de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizamos codinomes para identificá-los, pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 50), “para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato”. Os codinomes foram associados a personagens que, do contexto bíblico geral, são considerados secundários. Desse modo, passaram a figurar o texto como: Zilpa, Abigail, Rute, Lóide.

No primeiro contato com os sujeitos, formalizamos o convite para a participação na pesquisa. Nessa oportunidade, apresentamos as professoras os objetivos e a metodologia proposta para o desenvolvimento da investigação, destacando a metodologia e a apresentação dos instrumentos de produção dos dados, que incluíram o Questionário, a Entrevista, e o Memorial de

Formação Continuada. Ressalte-se que foi uma exposição minuciosa na apresentação desses instrumentos para que todos entendessem sua importância.

Nesses encontros, percebemos certa resistência, para aceitação, por parte de alguns sujeitos, com a justificativa de que estavam muito ocupados, embora fosse explicado que a definição de prazos dependia da disponibilidade de cada sujeito.

Os dados relativos à participação nos cursos de Formação Continuada revelaram que, no grupo dos sujeitos, todos eles participaram ou participam de cursos de Formação Continuada oferecidos pela Rede Municipal de Teresina, pelas Escolas onde trabalham e pelo MEC. Os cursos citados pelos sujeitos foram: GESTAR, PROFA, PCNs, oficinas direcionadas à Língua Portuguesa, oficinas de Matemática, Alfa e Beto, Proinfo, AEE, ACELERA, Libras e seminários sobre surdez e autismo.

As entrevistas seguiram um roteiro no qual questionamos aspectos como, por exemplo: processo de formação continuada, prática pedagógica, mobilização e apropriação dos saberes pedagógicos dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Convém enfatizar que as entrevistas ocorreram em uma sala de aula da escola, individualmente, em horário previamente agendado, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Foram gravadas em um MP4 e digitalizadas para melhor visualização e rapidez em seu processo de análise.

O Memorial de Formação Continuada oportunizou aos sujeitos da pesquisa contarem as experiências vivenciadas na formação, possibilitando a compreensão do que estavam aprendendo, do que estavam pensando sobre o que faziam, e quais os reencaminhamentos de sua prática pedagógica.

Desta forma, propusemos aos sujeitos da pesquisa que escrevessem o memorial, fazendo uma análise crítico-reflexiva que contemplasse os aspectos relacionados às implicações da formação continuada na prática pedagógica.

Para tanto, combinamos com os sujeitos um dia para apresentar os memoriais na Biblioteca da escola, fato ocorrido no mês de junho de 2011. Nesse encontro, apresentamos um vídeo do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes de Fox (1995), com o objetivo de proporcionar uma discussão acerca da memória, para que os sujeitos percebessem que “[...] a memória, componente essencial das narrativas, é entendida como uma prática de alteração, como a capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades” (GUEDES-PINTO, SILVA, GOMES, 2008. 18).

Depois de assistir ao vídeo, deixamos um espaço aberto para discutir a importância da escrita do Memorial da Formação Continuada para a pesquisa, e, sobretudo, para que os sujeitos

compreendessem que a escrita do memorial iria proporcionar-lhes melhor percepção no que se fundamentam para pensar o que pensam e fazer o que fazem.

A partir desse encontro, os memoriais passaram a ser produzidos, e foi interessante perceber as diferenças, a diversidade, como os sujeitos experimentaram a situação de produzir seus memoriais. Na data marcada para a entrega dos memoriais, estávamos cheios de expectativas, fazíamos suposições, tais como: — Será que os sujeitos tinham feito suas escritas? Foi um ato prazeroso, emocionante? Revelariam algo novo sobre a formação continuada?

Assim, começamos a entrar em contato com a escrita dos sujeitos. O primeiro a entregar o memorial justificou-se de imediato, por não ter escrito muita coisa — apenas quatro laudas — mas que, se necessário fosse, poderíamos retornar com o memorial que ele ampliaria sem nenhum problema. O segundo falou que tinha começado sua escrita, mas tinha parado em razão de problema familiar; e pediu mais alguns dias para terminar sua escrita. Outro justificou que não iria entregar o memorial na data estabelecida por causa da falta de tempo, mas já havia começado, e estava achando muito prazeroso rememorar sua trajetória formativa, e que isso lhe causava certo saudosismo.

No momento de organizar os dados, para não reduzir a riqueza das significações dos dados da pesquisa, evocamos Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999) para com eles detectar as marcas e vestígios deixados pelas interlocutoras por meio da análise de conteúdos em narrativas, ou seja, “[...] pôr em evidências as constantes [...] as regularidades que constituem o fundo comum das respostas dos sujeitos” (POIRIER, CLAPIER-VALLADON, RAYBAUT, 1999, p. 107). Para tanto, os autores sugerem um caminho metodológico delineado em diferentes fases que possibilitam a produção do corpus de informações e seu desvelamento. As fases são: pré-análise, clarificação do corpus, compreensão do corpus, organização do corpus, organização categorial.

Fundamentadas nos autores anteriormente citados, começamos organizar os dados a partir da pré-análise que compreende os momentos de classificação dos documentos e transcrição. Nesse sentido, procedemos à transcrição e, simultaneamente, à classificação das entrevistas e à leitura exploratória dos memoriais de formação continuada para conhecimento e compreensão do conjunto das informações e dados produzidos.

A transcrição aconteceu através de uma escuta acurada para que nos mantivéssemos fiéis ao relato das interlocutoras. Desse modo, cada texto recebeu identificação própria em sua margem superior, ou seja, um número de referência de acordo com a realização de cada entrevista, acrescido do codinome de cada interlocutora, portanto, a clarificação do corpus.

Após esse momento de clarificação do corpus, procedemos à leitura/inventário que serviu de “[...] instrumento e de código para uma leitura temática mais fina” (POIRIER, CLAPIER-VALLADON, RAYBAUT, 1999, p.114). Nesse contexto, foi possível a construção inicial das grelhas de análises, que possibilitou fazer o levantamento e o ordenamento dos elementos de contextualização que revelam o sentido das narrativas, como também as temáticas das quais originam a organização das categorias a posteriori.

Na organização dos dados dessa investigação, na perspectiva da construção das grelhas de análise, percebemos um momento de grande apreensão ou até mesmo de angústia, posto que se nos apresentava a ocasião de examinar a soma das respostas específicas que foram recolhidas na intenção de não deixar de fora elementos significantes, pois, segundo a orientação que estávamos seguindo, a dificuldade da elaboração de uma grelha de análise “está em saber como classificar sem deformar a narrativa” (POIRIER, CLAPIER-VALLADON, RAYBAUT, 1999, p.117).

Dessa forma, passamos a uma leitura atenta e repetida de cada entrevista, e dos memoriais de formação continuada, que possibilitaram um desenho mais uniforme dos conteúdos das narrativas das entrevistas e dos memoriais. Essas leituras repetidas dos dados das entrevistas e dos memoriais, ou seja, leituras horizontais e transversais se caracterizaram em um processo longo, difícil e desafiante. Assim, nos exigiu muitas idas e vindas ao material de análise para a organização do corpus da pesquisa, momento este que se configurou em tentativas e erros até sistematizamos os eixos temáticos emergidos das entrevistas e dos memoriais. Cada eixo foi subdividido em indicadores no sentido de detalhar e nortear a análise.

Uma vez composto os eixos e indicadores, realizamos a análise dos dados, fundamentado em autores que discutem a temática com o objetivo de refletir sobre as narrativas das interlocutoras e depreender deduções e inferências relevantes para a pesquisa. Apresentamos a análise no decorrer da seção subsequente.

### **FORMAÇÃO CONTINUADA NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES: concepção, importância e características**

Nesta seção, apresentamos a análise de dados produzidos por meio de entrevistas e de memoriais, realizados com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Teresina. Em relação à formação continuada, focalizamos aspectos referentes à *concepção de professores acerca da formação continuada, da sua importância, das características, notadamente da formação continuada.*



Desse modo, a partir da transcrição das entrevistas, realizamos a análise das narrativas dos sujeitos e da escrita dos memoriais de formação continuada, segundo os critérios teóricos de análise de conteúdo de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) para a produção de dados. A análise desses dados favoreceu o mapeamento do eixo temático, a saber: *(I) Formação Continuada e Prática Pedagógica*.

Na seção a seguir, apresentamos a análise do primeiro eixo da pesquisa, concernente à *Formação Continuada e Prática Pedagógica*, e seus respectivos indicadores: *(1) Concepção de formação continuada; (2) Importância da formação continuada; (3) Característica da formação continuada*.

Ressalte-se que, na análise dos indicadores, procuramos estabelecer um movimento que entrecruzasse as vozes dos sujeitos da pesquisa, dos teóricos, e as inferências produzidas nas leituras dos dados. Dessa forma, o primeiro indicador mostra elementos que descrevem a concepção de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No segundo indicador destacamos a importância da formação continuada sob o ponto de vista dos sujeitos, e, por fim, no terceiro indicador, revelamos para a análise elementos das narrativas que caracterizam a formação continuada ofertada aos sujeitos.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A formação de professores tem apontado para a necessidade de uma ressignificação da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador e produtor de diferentes saberes docentes relativos à sua profissão. A formação considera, assim, o docente, como agente e sujeito de sua própria prática, e sujeito do processo de construção e de reconstrução de seus saberes, conforme as necessidades postas no cotidiano da sala de aula, e segundo, ainda, suas experiências profissionais, seus percursos formativos e sua história de vida.

Para tanto, faz-se necessário que a formação continuada não se fundamente apenas na racionalidade técnica e instrumental, pois essa racionalidade parece voltar-se unicamente para a objetivação e a manipulação dos fatos, mas esteja alicerçada em processos que se configuram por um conjunto de conhecimento, tanto nas relações que cada professor estabelece consigo próprio, quanto com seu processo formativo e com a aprendizagem que contribui ao longo da vida.

Segundo Imbernón (2009), atualmente programam-se e oferecem-se muitas formações continuadas, no entanto, essas formações não possibilitam desenvolvimento pessoal nem profissional; ou, pelo menos, esse desenvolvimento não é proporcional à quantidade de formações

que existem. Conforme o autor, um dos motivos de isso acontecer é que ainda se concebe a formação como um caráter transmissor, com teoria descontextualizada e distante dos problemas práticos do professor.

Compreendemos que essa formação continuada tem implicação direta na prática pedagógica do professor no sentido que prioriza uma formação estritamente disciplinar e de questões genéricas sociopsicopedagógicas. Dessa maneira, percebe o professor apenas como um sujeito transmissor de conhecimento e não produtor de conhecimento. Essas questões supramencionadas melhor se evidenciam pelos indicadores temáticos deste eixo de análise, no item a seguir da pesquisa.

### **CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Analisar a concepção de formação continuada no cenário contemporâneo implica entender que essa formação deve assentar-se em pressupostos de um paradigma que se caracteriza como inovador, e tem em seu eixo central a produção do conhecimento, que se fundamenta em uma visão sistêmica, propondo uma ciência que supera a fragmentação em busca do todo e que contemple as conexões, o contexto e as inter-relações da prática social.

Conforme Mendes Sobrinho (2007), a perspectiva da contemporaneidade da formação continuada está ligada às transformações do cotidiano escolar com uma influência direta na formação do cidadão cada vez mais crítico e consciente do seu papel social. Entendemos formação continuada na perspectiva de incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia que conduza a uma prática crítico-reflexiva, isto é, uma prática que não depende das técnicas, regras e receitas, advindas de uma teoria externa ou de prescrições curriculares impostas por uma organização.

Na análise desse indicador, buscamos apreender a concepção de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, entendemos como concepção a capacidade de compreender e perceber alguma coisa, ou seja, de formar uma ideia sobre algo. Desse modo, de acordo com os sujeitos, a formação continuada é fundamentada por uma ênfase em aspectos funcionais, destacando-se a apropriação de conceitos para uso prático. A esse respeito, às interlocutoras pontuam:

Formação continuada seria aquele momento de reflexão. Seria o momento para refletir sobre o que estou fazendo ou melhorar algo que eu queira fazer. Um trabalho, um estudo contínuo sobre determinado assunto para poder me sentir mais preparada para a prática e melhorar a prática [...]. Então eu acho que no geral seria a questão da busca do conhecimento (Rute).

É uma reflexão daquilo que você vai trabalhar com o aluno. [...] que metodologia [...] trabalhar junto com o aluno na área de Ciências, na de Matemática [...] (Abigail).

É fazer com qualidade, além de acompanhar as novas tendências e adequar o currículo à nossa realidade (Lóide).

Formação continuada é algo que melhora meus conhecimentos [...], minha prática [...]. Vejo a formação continuada como ampliação do conhecimento (Zilpa).

Os relatos de Rute, Abigail e Lóide, conforme os trechos narrativos supratranscritos, são representativos de uma concepção de formação continuada, respectivamente; ou seja, um momento de refletir sobre o fazer docente, sobre o trabalho com o aluno e a possibilidade de adequação da prática pedagógica à realidade.

Nos relatos, percebemos a perspectiva de formação continuada como um percurso que não é estritamente disciplinar, mas como oportunidade de o professor refletir mais profundamente sobre a natureza de seu conhecimento nas dimensões psicopedagógicas, políticossociais, éticos, técnicos científicos, ideológicos e culturais. Logo, apresenta-se como um momento de emancipação, em um momento de a teoria ir nutrindo a prática e vice-versa, numa “[...] confrontação com a realidade e valores éticos, para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação” (LIBERALI, 2008, p.42).

Assim, depreendemos da narrativa de Rute que a formação continuada é entendida como ensejo para aprimoramento da prática pedagógica no sentido de refletir, tendo sua ênfase nas estratégias de ensino com a intenção de melhorar esse ensino. Josso (2010) afirma que a formação continuada deve ser a ampliação das habilidades de autonomia, por conseguinte, de iniciativa e criatividade.

Nas narrativas de Abigail e Lóide, percebemos que o processo formativo é concebido na perspectiva de ser um momento de refletir sobre o trabalho com o aluno. Ratificamos esse intento destacando um trecho do relato de Abigail, ao assinalar que se trata de “Uma reflexão daquilo que você vai trabalhar com o aluno [...] na área de Ciências, na de Matemática [...]”. Porém, compreendemos que não devemos conceber a formação continuada, exclusivamente, na perspectiva de um momento de domínio de metodologia de uma disciplina; essa percepção contrapõe a visão formativa que postula um percurso que tenha como prioridade possibilitar ao professor meios de ser um sujeito construtor de conhecimento, que sabe propor atividades, que possa compreender atitudes necessárias para reorientar sua ação educativa, e não um sujeito transmissor de conhecimento pronto e acabado.

A interlocutora Zilpa, em seu relato, entende a formação continuada como um momento de ampliação dos conhecimentos para a ressignificação da prática. Revela, desse modo, que a formação continuada é a ocasião de os professores se tornarem capazes de adquirir condições de desempenhos próprios à profissão. Percebemos, também, pela análise da narrativa, que Zilpa entende a formação continuada enquanto ação para lograr padrões mais avançados de saber *ser* e do *saber-fazer*. Inferimos, assim, que a formação continuada deve ter em conta as necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional, ou seja, apresentar um paradigma que considere a vida dos professores, seu trabalho, suas dificuldades, dores e ousadias.

Podemos perceber, na análise desse indicador, que as interlocutoras reconhecem a formação continuada como um espaço que propicia a reflexão sobre a prática pedagógica, com a possibilidade de fazer um trabalho docente mais consistente, mediante a busca de novas alternativas de ensino, permitindo a releitura do exercício docente por meio de sua retomada e de avaliação dos propósitos a serem atingidos.

De modo geral, verificamos, nas narrativas das interlocutoras, que a concepção de formação continuada dos professores dos anos iniciais aponta para um processo formativo que possibilite ao professor uma busca de alternativas de solução para as dificuldades de sua prática pedagógica, em um diálogo cada vez mais profundo entre a teoria e a realidade. A esse respeito, o pensamento de Franco (2006) é relevante, ao destacar que os processos de formação continuada necessitam considerar a estruturação de uma experiência formativa que não tenha sua ênfase somente em mostrar a prática ou transmitir teorias; mas que seja uma dialética com sua realidade, igualmente, com sua própria identidade, assim, esses diálogos permitirão desenvolver capacidades de reelaboração reflexiva, mediante as contradições vivenciadas.

Por este viés, dando continuidade ao pensamento lógico metodológico dessa pesquisa, passamos a analisar o indicador relativo à importância da formação continuada.

## **IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Apoiados em pesquisas sobre a formação docente, vários autores (FALSARELLA, 2004, MENDES SOBRINHO, 2007, GUANIERI, 2005, dentre outros) afirmam que o ato de ensinar comporta um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que servem de alicerce à prática pedagógica.

Com base no exposto, concordamos com Garcia (2009), ao afirmar que ser professor não é tarefa fácil e simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que possua apenas o domínio

de conteúdos curriculares, pois: “[...] o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (2009, p. 8). O professor não é alguém que apenas domina certas habilidades e afazeres predeterminados à sua profissão. Essa compreensão aponta para o fato de que está se tornando cada vez mais clara a consciência social de que ensinar é uma atividade complexa e imprevisível, que requer dos profissionais docentes saber criticar, examinar e melhorar seus saberes em uma atitude de abertura de comprometimento, responsabilidade, sinceridade, que lhes permitem permanentemente construir e reconstruir seus saberes e fazeres.

Assim, além da concepção da formação continuada, abordada no indicador anterior, entendemos ser pertinente destacar a importância da articulação entre formação continuada e prática pedagógica, sob o ponto de vista das interlocutoras da pesquisa. Compreendemos a validade da formação continuada no entendimento dos professores dos anos iniciais, pois o professor que analisa as respostas que recebe de sua prática evita a alienação e a apatia frente às situações emergentes do exercício de sua profissão. Consentimos que o processo formativo que comporta conteúdos de caráter investigativo e proponente de alternativas pedagógicas se configura como elemento facilitador da compreensão do fenômeno do ensino como prática social no cotidiano escolar.

Confirma-se, dessa maneira, a importância de analisar os procedimentos pedagógicos vigentes no contexto escolar, principalmente, sob o ponto de vista dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, passamos a analisar as narrativas das interlocutoras da pesquisa.

Não tem um ano que eu não esteja participando de formação continuada. Como eu trabalho mais com Matemática, tem ano que eu faço formação de Português e elas são essenciais pra mim. Eu acho muito boa a troca de experiências. E também a parte teórica que a gente acaba precisando [...]. Eu participei do Gestar de Português e Matemática. Eu fiz os dois Gestar. E são 420 horas os dois cursos! Além da parte teórica tem a parte prática. Então pra mim ali... para minha área de matemática, que eu gosto de Matemática, foi essencial. E português também! [...] Eu estava sentindo dificuldade de trabalhar com português, porque estava trabalhando muito Matemática, aí teve um ano que eu tive que trabalhar também Português, pra mim foi assim essencial (Rute).

A formação continuada é muito importante, no caso de você ficar aquém desses conhecimentos novos, você fica atrasada. A educação é algo que está sempre mudando. Pra mim o educador em si, principalmente, quando está em sala de aula, na sua prática, tem que estar buscando sempre uma formação pra poder auxiliar a sua prática (Zilpa).

Pra mim a questão da formação continuada é muito importante. Porque a Graduação e a Especialização não te dão o embasamento teórico-prático que se dá na formação continuada. O que a gente vê nas formações, tanto no curso de Graduação como na Especialização é como se fosse... uma obrigatoriedade daquela

disciplina. O que eu vejo muito na formação continuada é que ela não diz “Tu tens que fazer isso!”, mas apresenta modelos de estratégias de trabalho que levam você a sentir essa necessidade de mudar. Porque não é uma coisa imposta, mas uma coisa construída. “Olha isso aqui é melhor de trabalhar”. Dá mais segurança naquilo que você está fazendo. Ela te dá caminhos, dá abertura. Você, acima de tudo, tem medo, “Será que não é assim?” E lá na formação continuada ela te dá um caminho, um direcionamento que você sente firmeza. Você tem certeza que aquilo que está fazendo alguém também está fazendo, e com certeza vai dar certo. Se não der certo naquela turma, na outra turma poderá dar certo. São esses caminhos. É muito importante, principalmente na questão da literatura [...] (Abigail).

A gente vê que precisa inovar, [...] colocar atividades diferentes, metodologias diferentes para inovar as aulas (Lóide).

As narrativas revelam que a formação continuada auxilia a prática pedagógica na compreensão dos conteúdos, manuseio de material didático e na melhor forma de trabalhá-los na sala de aula, oportunidade de compartilhamento de experiências, de angústia e de preocupações, como relata a interlocutora Rute.

Dessa forma, em seu relato, a interlocutora deixa evidente dois pontos sobre a relevância da formação continuada. O primeiro é que a formação possibilita que se desempenhe melhor e mais produtivamente o conteúdo curricular. Nesse sentido, percebemos que a formação se constitui em um momento de construção e de revisão teórica e prática, na perspectiva de o professor tornar-se apto a realizar alguma tarefa do seu cotidiano escolar.

O outro ponto, abordado na narrativa de Rute, é que a formação continuada representa um espaço de troca de experiências para que os professores compartilhem angústias e preocupações. Entendemos que nas trocas de experiências entre os pares há um conjunto de vivências enriquecidas pelas perguntas e questões direcionadas a nós, aos nossos significados, ao nosso não saber. Há, também, a articulação das práticas e das teorias dos professores. Há, portanto, um processo genuíno de formação continuada.

O relato de Zilpa revela a importância da formação continuada na perspectiva de fornecer embasamento teórico/prático, apresenta possibilidades para mudança na prática pedagógica, e atualização dos conhecimentos para ressignificação nesta prática.

Nesse sentido, os relatos mostram que a formação continuada deve se constituir em um processo formativo que permita ao professor rever, atualizar e constituir conhecimentos nutridos pelas teorias da educação, e, assim, criar esquemas que mobilizem saberes e fazeres docentes nas situações concretas, de modo que a prática pedagógica alcance os objetivos propostos, configurando um acervo de experiências teórico/práticas em constante processo de reelaboração. Nesse processo,

a teoria oferece ao professor perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, para neles intervir, transformando-os.

Na mesma linha da reflexão elaborada por Zilpa, encontramos a percepção elaborada por Lóide; esta entende a importância da formação continuada no sentido de possibilitar momentos de reflexão que dão segurança ao trabalho docente, fornecendo orientações e encaminhamento para agir com firmeza na sala de aula, inovar o trabalho com os alunos, melhorar o trabalho docente, inovar as ações docentes realizando atividades diferentes com metodologias diferentes. No excerto de Abigail, percebemos que a relevância da formação continuada está em “apresentar modelos de estratégias de trabalho que levam você a sentir essa necessidade de mudar”.

A reflexão abordada pela interlocutora possibilita uma discussão acerca das propostas de formação continuada que propõem inovação; contudo, se configuram propostas que apresentam um pacote de ‘receita’ distante das situações problemáticas dos professores, por perceber o professor como um sujeito que tem uma situação problemática sempre comum.

Percebemos que os elementos trazidos nos relatos das interlocutoras constituem desafios que se colocam à formação continuada de professores, na perspectiva da superação da racionalidade técnica e, principalmente, na implementação de processos formativos práticos reflexivos. Compreendemos, assim, que a formação continuada deve estar relacionada a um processo de desenvolvimento para a vida toda, igualmente, que aprecie os saberes e as competências dos professores como resultados não apenas da formação profissional e do exercício da docência, mas igualmente de aprendizagens construídas ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Em consonância com os dados, as interlocutoras parecem evidenciar que a importância da formação continuada está centrada na perspectiva de propiciar uma reflexão sobre suas ações, na tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos a essas ações. Essa perspectiva não se distancia da observação postulada por Liberali (2008), em uma espécie de reflexão que possibilita aos professores retratarem a análise de suas ações como atores políticos que agem dentro de um cenário institucional, que indaga a condição das práticas naturalizadas historicamente; ou seja, um sujeito que concebe o cotidiano escolar como um lugar não neutro, a-histórico.

Esse mérito requerido por Gómez (1995) é um processo que permite ao professor desenvolver habilidades, competências que lhes possibilitem entender que o ensinar é viver um momento de constante incerteza. Entendemos ainda que o professor precisa desenvolver capacidades que lhe propiciem tirar vantagens desse imprevisto na perspectiva de atingir o fim

desejado. O ensino, como prática social, é um processo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Assim, dando seguimento ao eixo de análise do estudo, passamos a discorrer acerca do terceiro indicador, a saber: Características da formação continuada.

## **CARACTERÍSTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

A racionalidade do processo formativo da contemporaneidade orienta que a formação continuada conceba um percurso formativo que fundamente e potencialize uma reflexão crítica real dos professores sobre sua prática pedagógica, nas instituições educacionais, de modo que lhes possibilite investigar as teorias implícitas orientadoras de sua prática, suas crenças, suas atitudes, criando de maneira firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. Desse modo, “[...] faz-se necessária uma teoria crítica que permitiria aos professores ver mais longe em relação à sua situação, teoria essa que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos” (LIBÂNEO, 2005, p.67).

A formação continuada oferecida às interlocutoras desta pesquisa apresenta características importantes a serem consideradas. A esse respeito, a partir das entrevistas e dos memoriais, pedimos a cada interlocutora que rememorasse suas experiências nas formações continuadas, oferecidas pela SEMEC, e que fizessem a caracterização dessas formações. Assim, em relação a este aspecto, temos as seguintes passagens narrativas das interlocutoras da pesquisa:

A formação oferecida pela Secretaria é ainda imediatista, digo isso porque são formações para resolver problemas atuais, momentâneos. Vou explicar melhor: este ano estou professora de 1º ano e durante este período elaboro formações para aquele nível específico. No ano que vem já sou direcionado para ser professor de 4º ano [...], assim todo aquele trabalho para me adequar ao nível de ensino em que estou e vai ficar para trás. Depois vou ter que começar outra vez [...]. As formações são como oficinas em que as diretrizes curriculares são divididas em bimestres. Nas oficinas são trabalhadas de maneira prática cada diretriz ou habilidades através de construção de materiais concretos, características de gêneros literários, troca de materiais, xerox, textos, exercícios que possam ser aplicados em sala de aula. Quanto à troca de experiência é sempre parcial porque o tempo é sempre curto. Vale ressaltar que as formações de 1º ao 5º ano são sempre de Português e Matemática, já que a Secretaria prioriza essas áreas de ensino. A formadora seleciona alguns exercícios e resolve com o grupo. Oferece também tipos de exercícios para serem aplicados em sala de aula. Eles têm uma rotina. No primeiro momento vai ser isso, [...] uma dinâmica pra chegada da gente, depois propõe a pauta. Era tudo muito especificado. Este ano estou vendo as coisas mais soltas. Então, depende muito de formador pra formador. Eles têm exatamente especificado o que vai ser feito em cada momento (Rute).

No primeiro momento faz uma acolhida, depois ela apresenta o que a gente vai fazer. Quando a gente tem feito prova na escola leva as dificuldades; mas eu acho



que não tem muita coisa. A gente forma aquele grupo. Quando é gênero diferente cada grupo faz uma atividade diferente, depois apresenta. É mais troca de experiências entre os professores. Porque a gente vai com o objetivo de aprender mais estratégias sobre essas coisas e a gente vê que é o que a gente já leva! A gente pega, às vezes, de outro professor. A gente vai com outra ideia. Cada grupo vai apresentar sua dinâmica, como é que desenvolve aquele trabalho. Como é que eu desenvolvo minha aula em relação ao sólido geométrico! Aí uma turma apresenta suas ideias, é assim. Não tem retorno nas escolas, fica a cargo do professor. Teve um ano... acho que foi seis anos atrás, na época do Gestar, que elas aplicavam lá, e vinham ver como é que a gente estava trabalhando aqui [...] (Lóide).

É uma estratégia de trabalhar com os alunos... Ela te propicia caminhos [...]. Ela te mostra vários caminhos e não só da formadora, como também experiências dos professores. É um crescimento muito grande na prática pedagógica (Abigail).

No caso da formação continuada da escola, o que vem é da SEMEC [...] eles dão o planejamento para o ano. [...] de acordo com o planejamento, elas dispõem algumas sugestões de como melhorar essa prática, como é que você irá aplicar esse conteúdo [...] também existe a troca de experiência, tem professor que dá sugestões. Então é caracterizado desse jeito, acontece de quinze em quinze dias (Zilpa).

As narrativas das interlocutoras, acerca das características da formação continuada, nos remetem à análise de alguns aspectos importantes na organização e execução deste componente do processo de formação continuada dos professores. Destacamos, a partir da análise das narrativas, uma característica central em todos os relatos das interlocutoras, nesse indicador, que são aspectos referentes à natureza da formação continuada, ao tempo em que lhe foi atribuído e a relação entre essa formação e o cotidiano escolar.

Nesse âmbito, analisamos os relatos de Rute e Lóide que caracterizam a formação continuada ofertada pela SEMEC como: formações para resolver problemas atuais, momentâneos, vivenciados no cotidiano da sala de aula; descontinuidade de trabalho dos professores na distribuição de turmas; oficinas para a construção de materiais didáticos e discutir as diretrizes curriculares que serão estudadas em sala de aula durante os bimestres; oportuniza troca de experiência; há uma rotina que especifica o que vai acontecer em cada momento; disponibiliza material didático. Em sua narrativa, notamos a caracterização da formação continuada como um processo que prioriza lições-modelos. Esse aspecto demonstra uma visão equivocada da característica da formação continuada que a contemporaneidade exige dos percursos formativos de professores.

A narrativa de Rute nos revela que a formação continuada, ofertada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina-PI, tem sua ênfase em processos formativos que objetivam a resolução de necessidades imediatas, e se caracteriza pela

desarticulação da teoria e a prática. Nesse sentido, está aderindo a uma prática utilitária, ou seja, se fundamenta por normas preestabelecidas, determinando o que se deve fazer e como fazer; isto é percebido no relato de Rute, quando diz: “a formadora seleciona alguns exercícios e resolve com o grupo. Oferece também tipos de exercícios para serem aplicados em sala de aula.” Percebemos que as formações se configuram em um processo que não concebe o cotidiano escolar como um espaço social e histórico, portanto, um ambiente que não comporta ações únicas para todos os sujeitos que nele convive.

Outro aspecto abordado sobre a característica da formação continuada ofertada pela SEMEC é a questão de os professores participarem das formações de acordo com o ano que lecionam. Entendemos que esse aspecto da formação continuada ser direcionada de acordo com o ano em que o professor leciona é relevante, desde que possibilite aos sujeitos envolvidos perceberem que cada realidade da sala de aula é única, pois o ensino é um fenômeno social e histórico.

Por esse viés, conforme depoimento de Rute: “no ano que vem já sou direcionado para ser professor de 4º ano [...], assim todo aquele trabalho para me adequar ao nível de ensino em que estou e vai ficar para trás”. A esse respeito, elucidamos a questão da descontinuidade do trabalho dos professores que ocasiona se conceber a trajetória pessoal e profissional do professor como um “tempo zero”. Como afirma Collares (1999, p. 211), “zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar”.

Apreendemos, a partir da análise, que a trajetória profissional parece estar condenada à repetição constante, recomeçando sempre do mesmo marco inicial com as mesmas estratégias. No entanto, compreender que, por sermos um ser histórico e social, vamos tecendo no fluir da vida uma história, com pontos e rupturas resultantes das experiências que nos acontecem e nos afetam. Assim, compreendemos que os saberes produzidos no cotidiano escolar, na coletividade com outros os colegas e alunos proporcionam as mais significativas aprendizagens do processo de formação social e intelectual nos sujeitos envolvidos nesse processo.

Entendemos, desse modo, que a formação continuada que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participam no Centro de Formação não proporciona a esses professores municipais reconhecer o sentido social de suas ações. Assim, estes se configuram meros executores de atividades, que não reconhecem os meios necessários para a efetivação das atividades educacionais e de sua missão histórica. Para Imbernón (2009), nesse tipo de formação continuada, o formador é tido com o *expert*, pois é ele quem escolhe as leituras, explicações, textos, estratégias.

Contudo, às vezes, essa formação continuada assume uma característica que permite aos professores explicitarem o que acontece na sua realidade, quais são suas necessidades, como afirma Zilpa: “[...] também existe a troca de experiência, tem professor que dá sugestões.”; porém, compreendemos que, para esse momento se tornar em possibilidade de ressignificação da prática pedagógica, é necessário que se apresente como um espaço no qual os professores articulem a teoria e a prática para assumirem ativa e criticamente seu *saber-ser* e seu *saber-fazer*, como também que possibilite um conhecimento que seja submetido a uma reflexão crítica em função de seu valor prático, investigando os pressupostos ideológicos nos quais se baseia.

Com base no pensamento de Liberali (2008), inferimos que as formações oferecidas para as interlocutoras da pesquisa lhes possibilitam ter momentos que se caracterizam por uma reflexão técnica, haja vista que se apresentam em atividades que estão preocupadas em procurar nas oficinas respostas para seus problemas do dia a dia da prática pedagógica, sem um diálogo com a teoria. Dessa maneira, sua preocupação, apenas, “seria a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos a críticas ou à mudança” (LIBERALI, 2008, p.33).

Outro ponto sobre a característica da formação continuada, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, é abordado na narrativa de Lóide, a saber: troca de experiências a partir das dificuldades da sala de aula e transposição didática sobre alguns conteúdos. Esse é perceptível quando a interlocutora diz: “cada grupo vai apresentar sua dinâmica, como é que desenvolve aquele trabalho”. Como é que eu desenvolvo minha aula em relação ao sólido geométrico! Com relação a esse aspecto, Imbernón (2010) afirma que essa atitude é típica de formação continuada que tem padrão fundamentado num modelo de treinamento em que os objetivos almejados estão explicitamente especificados, fato esse que, também, é revelado no relato de Rute quando declara: “Eles têm exatamente especificado o que vai ser feito em cada momento”.

Diante dessas considerações, podemos inferir que se torna necessário oferecer formação continuada que contemple tanto a perspectiva de uma reflexão técnica como de uma reflexão prática, assim, permitindo ao professor desenvolver uma reflexão crítica que se fundamenta na perspectiva da transformação social, isto é, ter por referencial um projeto de emancipação social e pessoal. Dessa forma, os professores se tornariam sujeitos que desenvolveriam meios participativos de tomada de decisões, compreendendo o questionamento, a objeção e a decisão dos fins para os quais suas ações apontassem, seja no cotidiano escolar seja fora dele.

Assim, é preciso que a formação continuada tenha sua ênfase na dialética teoria e prática, para que nesse entrecruzamento ocorra à transformação da ação, que ilumine e direcione os professores às práticas do processo de formação social e intelectual. Portanto, deve tomar como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social; assim, o professor passa a “compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado” (VEIGA, 2010, p. 21).

Realçamos, ainda, que, para a formação continuada proporcionar maior autonomia e emancipação, é preciso que tenha como característica um percurso formativo que ilumine não só a mente, mas, sobretudo, o espírito dos professores, sentimentos, experiências, influências, valores. No tocante a essa questão, compreendemos que, quando a formação continuada possibilita ao professor reconhecer as próprias emoções e as dos outros sujeitos envolvidos nesse processo, permite um desenvolvimento de situar-se na perspectiva do outro, sentir o que sente o outro e acima de tudo desenvolver a autoestima docente.

Deste modo, na análise do primeiro eixo dos dados do nosso estudo, percebemos que a formação continuada, apesar de algumas limitações, possibilita influenciar na prática pedagógica das interlocutoras na perspectiva de aperfeiçoar aquilo que o sujeito já sabe, mas precisa aprofundar esse *saber-fazer*. Esse entendimento reforça a ideia de uma formação que privilegie a reflexão crítica, em que os professores passam a ser compreendidos e a se compreenderem como intelectuais transformadores; aponta para mudanças inovadoras e fortalecedoras do processo formativo de professores.

## **REFLEXÕES CONCLUSIVAS**

Pensar a formação continuada para além dos programas de formação que se orientam por modelos formativos, embasados por uma racionalidade técnica, requer pensarmos utopicamente. Conforme Fusari e Rios, (1995, p. 37) “o ideal é, sim, utópico, mas é preciso recuperar o sentido autêntico de utopia, que significa, na verdade, não algo impossível de ser realizado, mas algo ainda não realizado”. Ou seja, considerando a formação continuada como percurso de formação que propicia à dialética teoria e prática um espaço de questionamentos, de pesquisa, de ressignificação da prática pedagógica, como possibilidades de o professor reinventar sua trajetória pessoal e profissional.

Consubstanciadas nesta proposição, acreditamos que a formação continuada, nesse sentido, ainda proporciona ao professor observar a escola como um lugar de aprendizagem colaborativa; ou

seja, momento de reflexão e intervenção, de socialização de experiências que permite a cada sujeito envolvido reconhecer-se como produtor de saberes e fazeres como profissionais da educação.

Nesse sentido, retomamos, nesta parte do trabalho, as reflexões construídas no desenrolar do estudo, focalizando, sob o ponto de vista dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina, as implicações da formação continuada na prática pedagógica, bem como os nossos olhares críticos e reflexivos, ao analisar as comunicações das narrativas apoiados no referencial teórico.

O interesse em investigar a formação continuada, com o objetivo de delinear as implicações na prática pedagógica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio das narrativas, possibilitou tanto às interlocutoras como à pesquisadora movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, pessoais, profissionais, teóricas e práticas. As narrativas sobre formação continuada proporcionaram a rememoração e a construção do futuro mediante um olhar para dentro, um revisitar da vida pessoal e profissional em suas múltiplas relações.

No tocante ao aspecto da concepção de formação continuada que norteia o percurso formativo das interlocutoras da pesquisa, os dados indicam que esses sujeitos reconhecem a formação continuada como um processo que acontece em vários espaços, logo, não se restringe a cursos ou treinamentos. Na realidade, trata-se de um momento que possibilita a apropriação de conhecimentos, em um movimento de busca do novo saber a partir do saber-fazer. Isto é, um fecundo questionamento com o já conhecido, através da dialética teoria e prática, motivando a viver o exercício docente em toda a sua incerteza, complexidade, criatividade, criticidade e diálogo com o novo, na perspectiva de uma prática pedagógica recheada de inovações e ressignificações.

Ao analisar a importância da formação continuada, percebemos o desvelar do ideal para o real, pois os colaboradores revelaram que a relevância está centrada na direção de possibilitar uma reflexão sobre suas ações, na intenção de ressignificar suas práticas através de um processo de interpretação e tomada de decisões. Entretanto, os fundamentos que dão suporte epistemológico à formação continuada, segundo os dados, parecem guiar-se pelos pressupostos da racionalidade técnica que se caracteriza por uma dimensão formativa linear de ações cristalizadas.

Essa realidade, apresentada pelos dados da pesquisa, se consolida quando as interlocutoras caracterizam as formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal de Ensino como momentos que priorizam a disponibilização e socialização de atividades preestabelecidas, que abordam as diretrizes curriculares a ser trabalhadas pelos professores em sala de aula durante os bimestres. Cabe, ainda, destacar que as descrições da formação continuada revelavam-se como espaços que

têm como prioridade desenvolver um conhecimento que possibilite aos professores a previsão e o controle das situações problemáticas do cotidiano de sala de aula. Por conseguinte, as implicações da formação continuada na prática pedagógica resultam no fazer, com base em estratégias, modelos, e propostas preestabelecidas. Logo, o professor é um mero executor de uma prática utilitária no seu cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, as constatações da nossa investigação evidenciam que a formação continuada oferecida aos professores dos anos iniciais pela SEMEC, por meio do Centro de Formação de Professores, encontra-se atrelada, de modo geral, ao único nível de reflexão técnica que se constitui a discussão de questões específicas da utilização de técnicas, estratégias preestabelecidas para serem desenvolvidas em sala de aula. Consideramos relevante salientar que, à medida que as interlocutoras passam a narrar e sistematizar suas participações nas formações continuadas, estes sinalizam que suas necessidades formativas perpassam por diferentes tipos de reflexões, que transitam da reflexão técnica da prática à reflexão crítica.

Ressaltamos ainda que, embora as formações continuadas tenham sua ênfase em uma racionalidade técnica, como evidencia a análise dos dados, as interlocutoras manifestam que esse percurso também se configura um momento de compreender o valor da relação e da aprendizagem com o outro. Não obstante, entendemos que, para compreender e ouvir o outro, faz-se mister uma ação de apreender, cotidianamente, no percurso contínuo de interações e interlocuções com o outro legítimo e sujeito de conhecimento e dos saberes da experiência.

A formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Educação de Teresina, no relato das interlocutoras da pesquisa, portanto, contribui para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental mobilizarem e produzirem um saber para o saber-fazer de sua prática pedagógica. Trata-se de um saber relacionado aos conteúdos de ensino, às técnicas e às estratégias que facilitam as tarefas de ensinar no cotidiano escolar. Isso significa que a formação continuada favorece uma reflexão para exemplificar a teoria e não para fazer com que as ações dos professores sejam entendidas pela explicitação teórica. Desta forma, essa reflexão é centralizada em necessidades funcionais; ou seja, a preocupação está em encontrar soluções para a prática na prática.

Diante da análise que nos foi possível construir, a partir das narrativas das interlocutoras, podemos deduzir que a pesquisa contribui para a compreensão de que a formação continuada implica a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma dimensão de reflexão técnica. Deste modo, assegura a esse sujeito um percurso formativo que se ancora em atividades preestabelecidas que, na maioria das vezes, não comporta a realidade do

cotidiano escolar desses indivíduos; ou seja, um cenário vivo e mutável, com múltiplas situações problemáticas para as quais não encontra respostas elaboradas.

No curso desta investigação, entretanto, cabe destacar alguns aspectos relevantes acerca das implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a importância do compartilhamento de experiências desses sujeitos durante os encontros de formações continuadas, fazendo-nos compreender a significância desses momentos, não apenas como troca de experiências, mas como oportunidade de formação e transformação da ação em uma perspectiva da emancipação da práxis cotidiana.

Na trajetória do estudo que juntos percorremos, as interlocutoras revelaram como é, como acontece e o que contribui para a formação continuada, ofertada pela SEMEC, na ressignificação da prática pedagógica. Percebemos com elas que a formação continuada na interface com a prática pedagógica precisa convidar o professor a dar sentido às suas experiências e constituí-las produtoras de saberes, implicando uma formação continuada que relacione a reflexão de si, do trabalho, das situações problemáticas, dos acontecimentos, das ideias. De igual modo se configura em momento que prioriza o desenvolvimento pessoal e profissional como um conjunto de experiências potencializadas pelas interrogações do vivido e lido da nossa realidade.

Afinal, para que serve a formação continuada senão para nos oportunizar o diálogo entre as experiências e as teorias, em uma tentativa que encontra coerência e sentido nessa articulação prática/teoria. Temos a impressão de que a formação continuada se nos apresenta como uma oportunidade de articular os saberes construídos na prática e os conhecimentos de origem teórica, na tentativa de romper com uma epistemologia da prática que a restringe a um estatuto de aplicação da teoria. De todo modo, acreditamos que a pesquisa servirá não só para que devamos pensar sobre a formação de nossos entrevistados enquanto professores, mas, principalmente, que possamos refletir, discutir e analisar nossa própria formação, não só profissional mas também pessoal.

## REFERÊNCIAS

- BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67.
- BRITO, A. E. Formar Professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In. MENDES SOBRINHO, J. A. C; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2006. p. 41-53.

COLLARES, C. A. L. et al. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1995.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 121-128.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife ENDIPE, 2006. p. 27-49.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: **Cadernos Cedes - Educação continuada**, n. 36, p. 37-45, 1995.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas-SP: Autores Associados. 2005. p.45-59.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B.; GOMES, G. G. a memória como possibilidade: narrativa em foco. In: GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B.; GOMES, G. G. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas- SP: Mercados de Letras, 2008. p. 17-29.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado**: novas tendências São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Chistine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 59-79.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53 -79.

LIBERALI, F. C. A formação do educador: algumas possibilidades. In: LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral / Livraria Universitária, 2008. p. 29-42.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 25- 44.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.



NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2000. p. 11-30.

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 61-78.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

POIRIER, J; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Celta, 1999. p. 107-117.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: método e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

SOUZA, E. C. de. **(Auto) Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação**. Revista Fórum Identidades, v. 4, p. 37-50, jul/dez. 2008.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professore**. Rio de Janeiro DP&A; Salvador-BA: UNEB, 2006.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas-SP: Papirus, 2010. p. 14-34.

**Recebido em:** 30.05.2014

**Aceito em:** 11.10.2016