

A prática pedagógica e a formação continuada de professores:

uma revisão de aspectos inerentes

La práctica pedagógica y la formación continua de profesores:

una revisión de aspectos inherentes

Pedagogical practice and the continuing education of teachers: a review of inherent aspects

Elaine de Faria Michele Silva¹

Marco Antônio Ribeiro Merlin²

Artigo Científico

Linha de pesquisa: Prática Pedagógica, Currículo e Formação de Professores

RESUMO

A formação continuada de professores é o assunto desta pesquisa, a qual tem como elemento de investigação a prática pedagógica em seus aspectos, com relação aos saberes escolares no sentido de conhecê-los em sua performance no âmbito da formação docente e do ensino em sala de aula, pela necessidade de conhecimento e de competência para o exercício da profissão. Os objetivos propostos têm a pretensão de apresentar aspectos relacionadas à prática pedagógica e a formação continuada de professores, descrevendo sobre esse enfoque e elencando aspectos que lhe são inerentes no processo de ensino-aprendizagem. Para a abordagem metodológica foi definida a revisão de literatura no sentido de contextualizar o cenário presente disponível para esse assunto,

¹ Doutoranda em Educação, pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestrado acadêmico, em Desenvolvimento e Sociedade, pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Graduação em Psicologia pela Faculdade de Pato Branco (2011); graduação em Administração pela Sociedade Unificada de Ensino Superior Augusto Motta (1986). Tem experiência na área de Psicologia Clínica, atendimento individual, terapia de casal e familiar sistêmica; atuação junto ao programa Estratégia Saúde da Família (ESF) e Núcleo de Assistência à Saúde da Família (NASF). Terapeuta Certificada em EMDR. E-mail marcoantoniormerlin@gmail.com

² Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, como bolsista CAPES/PPGE, Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2022), especialista em Educação Inclusiva (2017), pelo Centro Universitário Uniandrade e no Ensino da Arte pela Faculdade Anchieta, especialista em Docência no Ensino Superior (2021), pelo Centro Universitário UNIFACEAR. Graduado em História (2016) e Pedagogia (2018), ambos pela Universidade Tuiuti do Paraná, Graduado em Processos Gerenciais (2022) pelo Centro Universitário UNIFACEAR e graduando em filosofia pela faculdade FAVENI (2023). Atualmente, atua como professor concursado do município de Fazenda Rio Grande e participa do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), vinculado ao Programa de Pós Graduação da Educação (PPGED), da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail marcoantoniormerlin@gmail.com

encontrado em livros e artigos. Os principais autores consultados incluem Tardif (2012), Azevedo et al. (2010), Saviani (2022;2023), Pimenta (1998;1999), e Franco (2016). Analisando os resultados da pesquisa verifica-se que a prática pedagógica, a formação docente e os saberes escolares são interligados entre si, no sentido da aquisição do conhecimento via formação e da construção dos saberes escolares com base na própria experiência e na experiência docente. Constata-se que a formação inicial e continuada de professores propicia ao professor o acesso ao conhecimento especializado e constante nas políticas educacionais, possibilitando a construção de saberes escolares, compreendendo a epistemologia da prática profissional, a constante necessidade de realizar a crítica-reflexiva e quanto à articulação com os saberes científicos, pedagógicos e de experiências docentes, tendo na prática pedagógica a uma ação consciente e participativa do processo educativo.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Continuing teacher education is the subject of this research, which has as an element of investigation the pedagogical practice in its aspects, in relation to school knowledge in the sense of knowing them in their performance in the scope of teacher education and classroom teaching, due to the need for knowledge and competence for the exercise of the profession. The proposed objectives intend to present aspects related to pedagogical practice and continuing teacher education, describing this approach and listing aspects that are inherent to it in the teaching-learning process. For the methodological approach, a literature review was defined in order to contextualize the current scenario available for this subject, found in books and articles. The main authors consulted include Tardif (2012), Azevedo et al. (2010), Saviani (2022;2023), Pimenta (1998; 1999), and Franco (2016). Analyzing the results of the research, it is clear that pedagogical practice, teacher training and school knowledge are interconnected, in the sense of acquiring knowledge through training and constructing school knowledge based on one's own experience and teaching experience. It is clear that initial and continuing teacher training provides teachers with access to specialized and constant knowledge in educational policies, enabling the construction of school knowledge, understanding the epistemology of professional practice, the constant need to carry out critical-reflective and regarding the articulation with scientific, pedagogical knowledge and teaching experiences, having in pedagogical practice a conscious and participatory action in the educational process.

Keywords: Continuing education. Teachers. Pedagogical practice.

RESUMEN

La formación continua docente es el tema de esta investigación, que tiene como elemento investigativo la práctica pedagógica en sus vertientes, en relación con los saberes escolares con el fin de conocerlos en su desempeño en el ámbito de la formación docente y la docencia presencial, debido a la Necesidad de conocimientos y competencias para ejercer la profesión. Los objetivos propuestos pretenden presentar aspectos relacionados con la práctica pedagógica y la formación continua de los docentes, describiendo este enfoque y enumerando aspectos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el abordaje metodológico se definió una revisión de la literatura con el fin de contextualizar el escenario actual disponible para esta temática, encontrada en libros y

artículos. Entre los principales autores consultados se encuentran Tardif (2012), Azevedo et al. (2010), Saviani (2022;2023), Pimenta (1998;1999) y Franco (2016). Analizando los resultados de la investigación, se puede observar que la práctica pedagógica, la formación docente y el conocimiento escolar están interconectados, en el sentido de adquirir conocimientos a través de la formación y construir conocimientos escolares a partir de la propia experiencia y experiencia docente. Parece que la formación inicial y continua de los docentes proporciona al docente acceso a conocimientos especializados y constantes en las políticas educativas, posibilitando la construcción del conocimiento escolar, la comprensión de la epistemología del ejercicio profesional, la necesidad constante de realizar una crítica-reflexiva y cuánto la articulación con conocimientos científicos, pedagógicos y experiencias docentes, teniendo en la práctica pedagógica una acción consciente y participativa en el proceso educativo.

Palabras clave Formación continua. Profesores. Práctica pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido associada de modo significativo à prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem como um recurso para melhoria dessa prática em sala de aula. Nos ensinamentos de Azevedo et al. (2010), a formação continuada de professores, considerando uma perspectiva histórico-social tem o seu princípio na prática pedagógica, situando como objetivo dessa prática o incentivo aos alunos na compreensão dos conhecimentos acumulados no tempo histórico pela humanidade.

Entende-se que “A necessidade de preparação adequada para atender aos alunos, exige do professor uma formação capaz de manter uma interação acadêmica preocupando-se em investir no âmbito de atuação profissional, sob determinada política educacional” (AZEVEDO et al., 2010, p. 248-9).

Desta interpretação entende-se a interação entre a formação continuada de professores e a ação direta do aprendizado obtido na prática pedagógica, momento em que o profissional educador aplica no ensino o conhecimento e o saber escolar. Saberes escolares para os quais Tardif (2012, p. 38) destacou que “além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária”, que integram atualmente a prática docente por meio da formação inicial e continuada de professores. São os saberes disciplinares,

correspondentes aos diversos campos do conhecimento, disponíveis na sociedade e integrados à universidade formativa.

Saviani (2022, on-line) propôs uma conceituação: “O saber escolar é um conjunto de conhecimentos selecionados da cultura geral da sociedade para o ensino- aprendizagem e sua organização expressa-se nos currículos e matérias escolares, que são estabelecidos de acordo com as finalidades educacionais”.

Ao pensar-se que os saberes escolares, porquanto são múltiplos em sua essência e aplicabilidade, lembra-se que a formação continuada contém em seus propósitos a intenção de disseminar esses saberes via prática pedagógica, alcançando os sujeitos educandos em seu aprendizado.

Cabe destacar que os professores vão além de cumpridores de tarefas burocráticas impostas pelas políticas educacionais, mas se caracterizam como pessoas que descobrem, organizam, fundamentam, revisam e constroem teorias no campo de atuação profissional, mantendo uma postura reflexiva crítica face aos seus saberes pedagógicos, o que requer a valorização do conhecimento e do saber docente que trazem consigo em sua trajetória docente (NUNES; LIMA, 2018).

Que aspectos, no entanto, se assentam no liame prática pedagógica e formação continuada de professores, que confere aos saberes escolares a premência em conhecê- los em associação com o conhecimento e competência necessários à profissão docente? Essa indagação remete à intenção de buscar respostas na literatura, sob a justificativa de que a apropriação do saber escolar pelos sujeitos, para que se tornem autônomos e críticos, requer que o professor esteja, ele mesmo, apropriando-se desse saber e tornando- se cada vez mais autônomo” (AZEVEDO et al., 2010, p. 247).

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DE SABERES

Para o desenvolvimento deste estudo propõe-se como objetivo apresentar aspectos relacionados à prática pedagógica e a formação continuada de

professores, descrevendo sobre esse enfoque, e elencando aspectos que lhe são inerentes no processo de ensino-aprendizagem.

A elaboração da pesquisa define a revisão de literatura, registrada por Galvão e Ricarte (2020, p. 58) como “um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos”.

Carvalho (2019, p. 913) a menciona como “parte essencial de um trabalho científico, pois contextualiza o cenário de pesquisa atual, aponta inconsistências conceituais e incita a realização de novos estudos, tudo a partir do resumo e da síntese de trabalhos já existentes”.

Considerada fundamental para a escrita de um texto científico, a revisão de literatura permite apresentar a temporalidade nas áreas temáticas com possibilidade de fornecer um estado da arte com respeito a um assunto ou temática específico oferecendo, com isso, novas ideias e métodos “com maior ou menor evidência na literatura especializada” (DORSA, 2020, p. 681).

As fontes de consulta bibliográfica consistem de livros, artigos e publicações que abordam o assunto e a temática de enfoque. Os procedimentos para a coleta de materiais compreendem busca em bases de dados, Google Livros e Google Acadêmico.

Cardoso, Araujo e Giroto (2021, p. 2596) salientam que a ideia de formação docente realizada em momentos eventuais ou por meio de pacotes prontos “deve dar lugar à formação de modo contínuo, perpassando os vários momentos do cotidiano do trabalho do professor e, principalmente, tendo como fundamento a reflexão do professor ‘na’ e ‘sobre’ sua prática”.

2.1 O contexto da formação continuada de professores

Acerca da formação continuada de professores Tardif (2012, p. 247) mencionou a questão epistemológica da prática profissional docente como um elemento central no movimento de profissionalização, acreditando que no mundo do trabalho a distinção entre profissão e ocupação resume, “em grande parte, a

natureza dos conhecimentos que estão em jogo [...]. Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação”.

A obrigatoriedade da formação continuada de professores tem origem na legislação da educação e nas políticas públicas educacionais, atribuindo a essa formação profissional o caráter evolutivo e progressivo dos seus conhecimentos, fato que encaminha os professores para uma formação contínua e continuada, do que se deduz que: “Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento” (TARDIF, 2012, p. 249).

Um conceito de formação continuada de professores foi apontado por Azevedo et al. (2010), no qual:

A formação continuada, entendida não apenas como um processo organizado de atualização em função de uma carreira docente diversificada, mas sim como um processo que abrange a dimensão crítico-reflexiva, que entende o professor enquanto sujeito historicamente situado e que articula os saberes científicos, pedagógicos e de experiências docentes, de modo a promover a autonomia profissional que advém da permanente apropriação do saber e da interação com os demais sujeitos do processo educativo (AZEVEDO et al., 2010, p. 250).

Dentre as colaborações trazidas pela formação continuada consta a união dos saberes docentes, e com isso os profissionais trabalham conjuntamente, via comunicação e colaboração, em que cada um deles pode aprender com o outro. Os conteúdos relativos à formação continuada são formados por dois eixos, sendo um deles a construção da competência profissional, vinculada ao compromisso social do professor, como intelectual crítico e agente da transformação social; o outro eixo se

caracteriza como o caráter contínuo e interdisciplinar do processo de formação docente (AZEVEDO et al., 2010).

De acordo com esses autores a formação continuada pode considerar paradigmas que pressuponham a formação do professor a partir de um suporte metodológico, científico e profissional, estimulando a troca de pontos de vista com os outros atores:

da comunidade escolar. [...] a formação continuada não abrange apenas o professor, mas, também, inclui os outros profissionais da educação, como os diretores, os orientadores educacionais, os supervisores pedagógicos e os administradores escolares (AZEVEDO et al., 2010, p. 248).

Atinente à prática pedagógica, para a qual a formação continuada se aplica no âmbito da educação, é definida como “aquela que se movimenta reflexivamente frente à dialética que marca a relação teórico-prática no processo educativo buscando direcioná-la à uma dada intencionalidade. Portanto, ainda que educativa, a prática pedagógica ultrapassa tal condição por caracterizar-se por um conjunto de outros elementos” (NADAL, 2016, p. 17).

2.2 Delineando a prática pedagógica – contextualização

Referindo Garrido (2016, p. 125), seu comentário acerca da prática pedagógica tem a afirmação de que se trata de um “espaço carregado de intencionalidade e cercado de diversidade por todos os âmbitos, no qual os movimentos das teses e das antíteses garantem ao menos o caos fundamental para se estabelecerem bases para as aprendizagens” (grifos no original).

Franco (2016, p. 536) situa a prática pedagógica em seu sentido de práxis como “uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. [...] Como conceito de que a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas” (grifos no original).

A afirmação da prática pedagógica tem como função organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, remete a outra epistemologia da Pedagogia, qual seja, aquela crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social organizada por um pensamento reflexivo a respeito do que ocorre nas práticas educativas, e a um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. Trata-se de uma perspectiva de que “as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos” (FRANCO, 2016, p. 538).

Falar de prática pedagógica, portanto, implica em falar de uma concepção de Pedagogia e do papel que essa ciência exerce no exercício da prática docente, de modo que será possível ajuizar um conceito para a prática pedagógica “quando for definida a priori a concepção de Pedagogia, de prática docente e, fundamentalmente, a relação epistemológica entre Pedagogia e prática docente” (FRANCO, 2016, p. 540).

Sendo um elemento de formação docente, a prática pedagógica se caracteriza como uma atividade constante na ação de ensinar, para a qual é preciso planejamento e acompanhamento dessas atividades. “Com esta compreensão, entendemos que a prática pedagógica é uma atividade de reflexão, condição necessária na construção do processo de formação docente” (NUNES; LIMA, 2018, p. 50).

No entendimento dessa caracterização,

os cursos de formação de professores não priorizam uma educação que permita, aos futuros professores, terem uma visão ampla sobre a realidade escolar, ao invés disso, trabalha metodologias que, a rigor, negligenciam a necessidade do pensamento reflexivo crítico diante do fazer pedagógico. [...] no atual cenário educacional, observamos a necessidade de profissionais que, a partir do contexto escolar, busquem ampliar sua própria formação e que tenham como meta uma atuação autônoma e transformadora (NUNES; LIMA, 2018, p. 51).

Com tais evidências a necessidade no desenvolvimento de questionamentos acerca dos contextos escolar e social deve fazer parte da rotina docente, associando-os aos procedimentos pedagógicos fundamentais ao exercício da prática pedagógica. Se possível, deve o docente apontar sugestões que visem o reforço dessa prática oferecendo mudanças por meio do exercício que contenha a postura crítico reflexiva dotada do saber docente e da cultura escolar, cuja, enfrenta contrapontos significativos nessa discussão (NUNES; LIMA, 2018).

Questionamentos, por isto, são necessários à formação inicial, quando os alunos ingressam no curso superior e já possuem saberes do que é ser professor, “os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar” (PIMENTA, 1999, p. 20). Nesta etapa o aluno sabe, mas não se identifica como professor, na medida em que visualiza o ser professor e a escola do ponto de vista do aluno. O desafio colocado aos cursos de formação inicial é o de colaborar para que o processo de transição de alunos em ver-se como professor, de construção de sua identidade de professor, para o qual os saberes da experiência não são suficientes (PIMENTA, 1999).

2.3 Saberes escolares – construção e composição

Tendo como ponto de partida o saber do aluno,

os saberes escolares são aqueles postos na roda da escola, desiguais, uns mais sistematizados, outros menos, uns apresentados como os queridinhos de professores e diretores, outros só compreendidos pelos alunos como um código secreto, um gosto exótico, um espaço alternativo protegido do mundo dos adultos para a afirmação da identidade juvenil. Alguns são expostos à luz solar, outros ficam nas sombras. No entrecruzamento, na dialética e mesmo no combate entre todos esses saberes emerge aquilo que chamam de saberes escolares, sempre no plural, para dar conta da sua diversidade, multiplicidade e complexidade (CERRI, 2014, p. 113).

O conhecimento, sobretudo, deve ser significativo, trazido pelo aluno no ambiente do ensino; já os saberes escolares agregam esse conhecimento com os saberes externos, compreendendo aqueles científicos de referência, os curriculares,

pedagógicos, e os saberes da prática docente, advindo da experiência e reflexão individual ou influenciada pelas teorias da educação e demais disciplinas, e ainda pelos saberes eruditos, acadêmicos ou científicos que embasam os saberes disciplinares da instituição escolar (CERRI, 2014).

Entendidos também como uma realidade social que se materializa por meio de uma formação acadêmica, de programas e práticas coletivas, disciplinas escolares e de uma pedagogia institucionalizada, os saberes de um professor incluem os saberes dele, de sua experiência como aluno e experiência de vida. Tais saberes contêm conhecimentos e um saber-fazer com origem social, porque advêm da família do professor, da escola na qual se formou e de sua cultura pessoal; ainda, são obtidos nas universidades, nas instituições, nos princípios, finalidades e objetivos pedagógicos; por fim, “provêm dos pares, dos cursos de reciclagem. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atares educacionais, das universidades [...]” (TARDIF, 2012, p. 19).

Na opinião de Pimenta (1999) os saberes da experiência docente incluem aqueles produzidos no cotidiano da sala de aula, em um processo constante de reflexão sobre a sua prática pedagógica, que é mediatizada por outras pessoas, pelos seus colegas, pelos textos produzidos por outros educadores. Os cursos de formação docente poderão propiciar aos professores saberes sobre a educação e a pedagogia, mas não saberes pedagógicos. Na formação inicial e na continuada, os professores estarão em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, encontrando instrumentos para questionar e confrontar a sua prática: “é aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (PIMENTA, 1999, p. 26).

Em outra obra, Pimenta (1998, p. 166) definiu os saberes dos professores em três especificidades necessárias ao exercício docente: saberes da experiência, “que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - colegas de trabalho, textos produzidos por outros educadores”.

Indicou também os saberes da área do conhecimento, que não se reduz à informação, mas em trabalhar com elas, analisando-as e contextualizando-as, em consonância com a consciência ou sabedoria, envolvendo reflexão e capacidade de produção de novas formas de existência. Por fim, os saberes pedagógicos, que contemplam o saber pedagógico e o saber didático, de modo que “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogar e alimentar suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (PIMENTA, 1998, p. 171).

Os saberes escolares, portanto, têm a sua produção em um contexto no qual as potencialidades, assim como as dificuldades de aprendizagem são intrínsecas à percepção e conceitualização do tempo, da capacidade de abstração e presença de regimes que contemplam a própria verdade e de validade naquilo que os alunos sabem e compreendem como saberes (CERRI, 2014).

Em um ambiente escolar a produção de saberes ocorre “entre professores reais, que desanimam, que fazem terapia e tomam antidepressivos para continuar em sala de aula. Alguns estão apenas esperando uma oportunidade para sair desse mundo da escola [...]. Outros, ainda, assumiram a profissão como resistência, como lutadores”, ou seja, a produção de saberes não se dá em uma escola idealizada, mas com sujeitos reais em condições reais, porque os alunos possuem saberes, sem a ilusão de que há saberes certos, verdadeiros ou superiores (CERRI, 2014, p. 112).

Tardif (2012, p. 39), por sua vez, compreendeu os saberes docentes em uma dimensão ampla em consonância com a formação inicial, informando como origem desses saberes o âmbito familiar, a escola básica, a cultura pessoal e a formação continuada. Todos esses saberes implicam na formação do professor, como múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes, que “fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande

parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática”.

E sendo esses saberes docentes elementos que constituem a prática docente, trata-se de uma dimensão profissional docente que confere ao professor um status de prática erudita a qual se articula, de modo simultâneo com diferentes saberes, assim elencados por Tardif (2012, p. 39): “os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais”. Ao conhecer a matéria, disciplina e programa, e ainda conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, o professor saberá desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Sobretudo é possível compreender que, segundo registrara Pimenta (1999):

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diferentes perspectivas disciplinares (história, psicologia etc.). (PIMENTA, 1999, p. 26).

Com base nesses pressupostos, a formação continuada tem a sua constituição no formato de um espaço no qual a troca de diferentes saberes, o repensar e o refazer a prática de professores é possível, com reorganização de suas competências e produção de novos conhecimentos. Nesta interação entre a formação continuada e os saberes docentes ocorre o resgate do papel e o desenvolvimento profissional do professor, no entendimento da complexidade da prática pedagógica e desses saberes, com respeito à importância de pensar a formação para além da dimensão acadêmica (AZEVEDO et al., 2010).

2.4 Compreendendo os elementos constantes no liame formação continuada de professores, prática pedagógica e saberes escolares

A interpretação para o conteúdo obtido nessa pesquisa tem nas informações de Azevedo et al. (2010) a confirmação de que:

Pautar a Formação Continuada nos saberes docentes, em especial na sua materialização na prática pedagógica e nas competências específicas da área torna-se relevante no sentido de abrir os horizontes no campo de trabalho, oferecendo mais espaço às práticas, muito embora, essa, ainda não seja a concepção mais comum da Formação Continuada, entendida comumente apenas como capacitação educacional alcançada por meio de cursos, oficinas, seminários, palestras e módulos de ensino com o objetivo maior de progressão na carreira e aprofundamento teórico na área, esquecendo de elementos mais complexos que envolvem o conceito ampliado de Formação Continuada (AZEVEDO et al., 2010, p. 251).

Essa formação continuada de professores favorece o estabelecimento da relação da sua prática pedagógica com o campo teórico e outros aspectos inerentes ao seu trabalho com o contexto escolar, os alunos, as políticas educacionais, tendo como fundamento a reflexão sobre a realidade escolar na qual atua (CARDOSO; ARAUJO; GIROTO, 2021).

No entendimento de Saviani (2023, p. 209) “os cursos de formação de professores devem garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica”.

Nunes e Lima (2018, p. 53) compreendem a necessidade de que os professores assumam uma postura de modo a ver a escola na qual atuam com olhar mais amplo, sentindo-se responsável pelas lacunas que nela identificar, a fim de buscar respostas significativas nas práticas pedagógicas. Ao produzir conhecimentos com base na reelaboração dos saberes docentes, o entendimento é de que aos cursos de formação compete desenvolver a consciência no sentido de que “o futuro profissional da educação deve ser capacitado a ajuizar um valor a determinada proposta teórica, para que dessa forma, opte por desenvolver um ensino produtivo que atenda às necessidades dos educandos”.

Com essa compreensão, assinalam Nunes e Lima (2018), que:

é preciso que durante o curso de formação sejam oferecidas oportunidades de vivenciar e reconhecer historicamente problemas sociais, econômicos e culturais da sociedade, aspectos que requisitam. Isso somente será possível se por meio de um embasamento científico- pedagógico e de articulação teoria e prática, como dispositivos que oferecem maior segurança para que o professor tenha condições de pensar sua prática pedagógica e aprimorar continuamente o seu fazer docente profissional (NUNES; LIMA, 2018, p. 53).

Quando pensados programas de formação continuada de professores destacam- se os registros feitos por Oliveira et al. (2021, p. 288), acerca da necessidade de entender que “os saberes da prática pedagógica dos mesmos são os alicerces para o planejamento e desenvolvimento das atividades de formação pedagógica propostas para esses profissionais, pois é de suma importância que estas atividades estejam organizadas a partir da identificação das reais necessidades do cotidiano e das demandas de capacitação desses professores”.

É assim que a importância da formação continuada de professores se coaduna com as práticas pedagógicas tendo uma relação direta com o saber escolar, como parte da edificação do ser na completude histórica, política, social e educacional. Essa relação parte da necessidade do conhecimento de si e de tudo o que está circunscrito ao homem, e assim também da forma como é estabelecido o contato com aquilo que está ao seu alcance, confirmando-a no sentido de ser “uma ação com ligação direta às práticas pedagógicas e a forma de aprender que o sujeito estabelece no meio inserido” (MENDONÇA; SILVA; FREIRE, 2023, p. 111).

O saber que é adquirido via práticas pedagógicas ativas é interpretado como o reflexo da relação entre o professor formador, o sujeito e o objeto, sendo esse reflexo o conhecimento construído pela interação havida entre as partes responsáveis pela estruturação da aprendizagem (MENDONÇA; SILVA; FREIRE, 2023).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs apresentar aspectos que estão presentes no contexto da prática pedagógica, da formação continuada de professores e dos saberes escolares com respeito ao conhecimento e competência como atributos essenciais ao exercício da profissão docente para o ensino-aprendizagem.

Com os dados coletados é possível conhecer a prática pedagógica e a formação docente como elementos intrínsecos e fundamentais para que o professor produza os saberes escolares com base na sua própria experiência e na experiência docente, de modo geral, associada ao conhecimento especializado e institucional.

Dentre os aspectos relacionados aos termos selecionados para a pesquisa, verificou-se como alguns dos mais incidentes relatados na literatura aqueles que compreendem a epistemologia da prática profissional, o apoio em conhecimentos especializados e formalizados, realização constante de reflexão crítica e de articulação com os saberes científicos, pedagógicos e de experiências docentes, tendo na prática pedagógica uma ação consciente e participativa do processo educativo. Isto pressupõe a necessidade de ação docente com base na consciência e na experiência para a produção de saberes.

Finalizando este estudo, considera-se importante apresentar o registro de Gauthier (2013, p. 17), o qual resumiu o contexto da formação continuada a construção de saberes escolares para a efetiva prática docente: “O que acontece quando o professor ensina? O que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças? Em outras palavras, o que é preciso saber para ensinar?”.

4. REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. M. P.; OLIVEIRA, G. M.; SILVA, P. P. C.; NÓBREGA, T. K. S.; SOUZA JÚNIOR, M. Formação continuada na prática pedagógica: a educação física em questão. *Movimento*, v. 16, n. 4, p. 245-62, 2010. DOI: 10.22456/1982-8918.11809.
- CARDOSO, P. P. C.; ARAUJO, L. A.; GIROTO, C. R. M. Pesquisa pedagógica e formação continuada de professores no ambiente escolar: uma relação necessária. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. 4, p. 2593-2608, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.15822>

CARVALHO, Y. M. Do velho ao novo: a revisão de literatura como método de fazer ciência. *Revista Tema*, v. 16, n. 4, p. 913-28, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V16.2019.913-928.1328>

CERRI, L. F. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, v. 4, n.11, p. 110-125, mai./ago. 2014. DOI:10.29388/978-65-81417-64-2

DORSA, A. C. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. *Interações*, v. 21, n. 4, p. 681-3, out./dez.2020. <https://doi.org/10.20435/inter.v21i4.3203>

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 247, p. 534-51, set./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia da informação*, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática*. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

GARRIDO, S. O digital, o virtual e o analógico: diálogo neurocognitivo para aprendizagem como elemento articulador da prática. In: SILVA, M. C. B. (org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.p.124-44.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MENDONÇA, A. C. S.; SILVA, V. A.; FREIRE, K. L. C. Formação continuada de professores e práticas pedagógicas: relação com o saber. *Concilium*, v. 23, n. 3, p. 105- 18, 2023. DOI: 10.53660/CLM-853-23B13

NADAL, B. G. Prática Pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. In: SILVA, M. C. B. (org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.p.15-37.

NUNES, L. M. S. L.; LIMA, M. G. S. B. Formação docente e prática pedagógica: territórios e encruzilhadas de produção de conhecimento. In: ARAUJO, A. M.; FERRO, M. G. D. (Orgs.). *Docência e pesquisa em formação de professores: primeiras aproximações ao objeto de estudo*. Teresina: EDUFPI, 2018.p.49-64.

OLIVEIRA, R. A. T.; BRANDT, A. G.; MARTINI, L.; ZIMPERL, M. C. Formação continuada aos professores dos institutos federais: uma abordagem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. In: BRANDT, A. G.; MAGALHÃES, N. R. S.; SILVA, F. L. G. R. (Orgs.). *Didática e formação de professores: desafios e*

perspectivas da articulação entre teoria e prática: volume 1. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.p.283-95.

PIMENTA, S. G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 1998.p.161-78.

SAVIANI, D. Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano nogueira e30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2023.

SAVIANI, N. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/métodos no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NOTA: Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.