

ARTIGO

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO AMBIENTE ESCOLAR: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES DOCENTES

Ana Lúcia Almeida Lopes¹
Jordana Wruck Timm²

RESUMO

Este estudo, de cunho teórico-bibliográfico, objetivou abordar a importância da formação continuada do professor de Geografia bem como dos demais, dos diferentes níveis da Educação Básica, no contexto escolar, entendido aqui como espaço legítimo para construção de conhecimentos e ressignificação de saberes docentes para o trabalho pedagógico em sala de aula. Neste estudo, é dada ênfase à formação continuada do professor de Geografia, sendo a escola o *locus* para esta formação, por estar atrelada às questões do conhecimento, dos saberes docentes, do currículo, das transformações culturais e do avanço das novas tecnologias digitais de informação e comunicação. Pontua-se que o desafio da geografia escolar é fazer com que os estudantes identifiquem o espaço vivido através de experiências cotidianas relacionadas ao conteúdo estudado. Cabe ao professor possibilitar momentos para que a aprendizagem aconteça, observando o espaço vivido de cada indivíduo, fazendo relações com o meio em que vive. Como principais resultados, o estudo mostrou que se deve investir na formação do professor em serviço e a importância do desenvolvimento de uma cultura de formação continuada (na escola ou em rede), destacando o protagonismo e autonomia do professor.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Saberes docentes. Prática pedagógica.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI /Campus de Frederico Westphalen - PPGEdU/URI. Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, com Especialização em Planejamento Educacional, na Universidade Salgado de Oliveira. E-mail: ana.aalopes@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI /Campus de Frederico Westphalen - PPGEdU/URI. E-mail: jordanawruck@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, de cunho bibliográfico, tem como objetivo abordar a importância da formação continuada do professor de Geografia – bem como dos demais, dos diferentes níveis da Educação Básica – dentro do ambiente escolar, espaço legítimo das práticas pedagógicas e desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, espaço este também legítimo para a construção de conhecimentos e ressignificação de saberes docentes para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Souza (2011) explica que a formação do professor de Geografia é decorrente de diversos fatores: das políticas de formação docente, do compromisso científico e social das instituições formadoras, das orientações teóricas e metodológicas necessárias para a formação desse profissional. Ressalta-se que a formação continuada de professores é elemento imprescindível para a renovação do sistema educativo, que geralmente ocorre mediante o conhecimento significativo e a reflexão na ação e sobre a ação pedagógica.

As proposições do documento Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) enfatizam que as aprendizagens essenciais definidas devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, o que exigirá do professor competências profissionais e saberes docentes que assegurem a aprendizagem dos estudantes.

A competência profissional do professor está condicionada à integração dessas mudanças educacionais, entre outras. Daí a necessidade de a escola investir em seu projeto de formação de modo a atender a extensão das múltiplas necessidades que se apresentem no contexto escolar, principalmente neste período do pós-pandemia, de modo que os docentes sejam protagonistas de sua formação, e, como consequência dessa aprendizagem, possam contemplar as dificuldades dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Em relação ao trabalho docente do professor de Geografia, a BNCC (2017), como um dos documentos orientadores para a prática profissional docente, pode, além de auxiliar na construção de uma educação geográfica, se constituir no aspecto crítico de como fazer o ensino de geografia um conteúdo específico de uma matéria de ensino curricular, para compreender a sociedade a partir da análise espacial. Nesse interim, Copatti e Callai (2022, p. 223) defendem:

Pelo protagonismo e a autonomia dos sujeitos no processo de construção de valores no ensino de geografia, pode-se constituir espaços para questionar a realidade em diferentes escalas e perspectivas, tendo em vista que a atualidade é marcada por experiências diversas que nos levam tanto a situações de evolução humana, superação de desigualdades, quanto por situações permeadas por conflitos e instabilidades em diversos aspectos da vida. Sendo assim, é fundamental pensar em como tornar mais significativa a aprendizagem dos estudantes, para que possam refletir sobre o mundo e estabelecer reflexões que abarquem a convivência em sociedade, a capacidade de compreender processos sociais cada vez mais complexos.

As autoras atribuem essa abordagem do ensino de geografia como uma forma de construção de valores e cidadania. No presente texto entende-se também essa atribuição e, mais do que isso, compreende-se que o ensino de Geografia pode servir para situar os sujeitos neste mundo, colaborando para que compreendam a espacialidade dos fenômenos e que os espaços resultam da história dos homens que neles vivem, isto é, que um espaço é construído a partir dos interesses dos que ali habitam, como um jogo de forças decorrente das relações de poder entre as pessoas e os grupos do lugar. Nesse sentido, o ensino da Geografia deve proporcionar um olhar analítico para que os estudantes possam, além de entender que o que está singularizado no lugar possui elementos que o diferenciam de outro local, compreender, num sentido mais amplo e global, o mundo.

É essa perspectiva que deve pautar a formação continuada do professor de Geografia, visto que os conhecimentos e saberes aprendidos e mobilizados no processo de formação precisam ter/ser significado e ressignificados na prática pedagógica em sala de aula. Para garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes em idade escolar, dentre outros fatores, o investimento na formação do professor é primordial, para promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas em sala de aula. Para isso, a formação deve adaptar-se aos grandes avanços que ocorrem na sociedade contemporânea, principalmente aos que se relacionam às novas tecnologias, pois trata-se de um fator decisivo para possibilitar inovações no processo de ensinar e de aprender na contemporaneidade, como ficou demonstrado na pandemia do coronavírus causador da Covid-19, que fez com que o professor e a escola buscassem soluções e se adaptassem, de forma repentina e emergente, aos diversos tipos de ensino – aulas online, ensino remoto, ensino híbrido – que adentraram à escola, substituindo, ainda que temporariamente, as tradicionais aulas presenciais no contexto escolar.

Recentemente, em virtude do controle da transmissão da Covid-19, obtido por meio de várias estratégias de prevenção e da vacinação da população, aconteceu, de modo planejado e gradual, o retorno às aulas presenciais. Neste atual cenário, os professores já têm como entendimento que a escola e o processo de ensino não serão os mesmos. Transformações no

currículo, nas práticas pedagógicas, na forma de ensinar, na formação inicial e continuada do professor serão necessárias para que se possa atender às exigências das demandas do estudante de apropriar-se de novos saberes e competências para o exercício da cidadania na sociedade pós-pandemia.

Nesse sentido, Silva (2021) já demonstrou que as mudanças não ocorreram somente na forma de o professor ensinar, mas também no seu processo formativo, ao escrever sobre a formação do professor de Geografia em tempos de pandemia. Com essa consciência, no presente artigo, aponta-se que o processo de formação continuada, seja ele na escola ou em rede, deve sempre ressaltar o aperfeiçoamento profissional, ter referência e saber docente. Segundo Schön (1992), tratam-se de processos educacionais que se efetivam por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e da contínua reconstrução da identidade docente, que, ao longo do tempo, fazem o professor se adequar às exigências de sua atividade profissional, tornando-o protagonista na construção da sua autonomia docente.

2 A ESCOLA COMO AMBIENTE DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES PARA RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Conforme Copatti e Callai (2022, p. 208-209),

Educar constitui uma das questões mais significativas para o ser humano, tendo em vista que a educação é o processo no qual os sujeitos gradativamente se transformam e aprendem a construir um olhar mais amplo, profundo e conectado com outros sujeitos e o mundo. Considerando que esse é um movimento processual, nunca se finda, exigindo sempre a abertura para aprender, para repensar, ressignificar o que aprende. [...]. O processo de educar-se, seja ele formal (nas instituições educacionais) ou informal (pela atuação em grupos, movimentos sociais, comunidades, projetos, etc.) é, portanto, um caminho continuado permanentemente.

Entende-se que essa ressignificação se dá tanto no âmbito do aprender, quanto do ensinar. As autoras ainda esclarecem que o processo de educar-se pode ser formal ou informal e se trata de um caminho continuado permanente. Embora elas atribuam isso ao contexto do aluno, defende-se aqui que o docente também ressignifica seus saberes, sua docência e se forma e se transforma permanentemente. Vai muito além da formação inicial para ingresso na docência, se trata de uma formação contínua, que ocorre no contexto da sala de aula, na realidade vivenciada e que muda dia após dia, ano após ano, muda constantemente e permanentemente.

A formação continuada no espaço da escola visa o aprimoramento profissional do professor, com intuito de desenvolver cada vez mais as suas competências para o trabalho

docente em sala de aula, e também na gestão das situações encontradas no cotidiano do ambiente escolar. Por isso, no contexto da política de formação na escola, deve-se conceber os professores como sujeitos inventivos e produtivos, a partir de diferentes estratégias formativas, pois serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano.

A formação na escola se torna lócus, então, onde são partilhadas vivências, aprendizagens e mobilização daqueles saberes docentes requeridos para o professor desempenhar suas ações da prática pedagógica em sala de aula. É no chão da sala de aula que o professor, por meio das práticas pedagógicas dará ressignificação aos saberes que contribuirão para as aprendizagens significativas dos estudantes.

Segundo Gonçalves (2016), o processo de construção de saberes engloba inúmeras aprendizagens, sendo eles constituídos e mobilizados a partir da prática, da experiência dos professores em situações que englobam diferentes posturas, no sentido de atender às peculiaridades e necessidades dos estudantes. Nesse sentido, “[...] Os saberes docentes são mobilizados e empregados na prática pedagógica, de onde esses próprios saberes se originam, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (BARBOSA, 2021, p. 52).

Reforça-se a importância da valorização da atuação e da formação continuada dos professores, seja ela em rede ou centrada na escola na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Assim, torna-se possível a ressignificação do saber profissional, pois os saberes docentes agem na transformação da prática pedagógica (BARBOSA, 2021).

Segundo Macenhan (2015), os saberes docentes advêm de diferentes momentos da vida profissional. Para a autora, o período de formação inicial é crucial para que o futuro professor tenha contato com o conhecimento específico da profissão, ou seja, aquilo que diferencia a docência das demais ocupações. Afirma, ainda, que “[...] a formação inicial e continuada contribuirá para o movimento e a transformação dos saberes do professor. As experiências e os valores pertencentes aos sujeitos também estarão presentes na constituição dos seus saberes” (MACENHAN, 2015, p. 54).

A atuação do professor em sala de aula lhe dá a oportunidade de repensar seus saberes e esses são expressos na sua prática. Esse movimento reflexivo *sobre* e *na* prática é uma condição indissociável, por meio da qual a prática interfere na constituição dos saberes e, simultaneamente, adquire características distintas a cada instante. Por essa razão, a docência, como profissão autônoma, requer conhecimentos específicos por parte dos que a exercem.

Logo, os saberes necessários à atuação docente dependem, segundo Macenhan (2015), de elementos como: o percurso escolar do professor na qualidade de aluno, os cursos de formação inicial e continuada, os conhecimentos desenvolvidos na prática pedagógica, entre outros.

Assim, o saber docente associa-se à construção e mobilização de diversos saberes articulados e pensados pelo professor no contexto educacional. O professor é um profissional que detém muitos saberes na sua ação docente, relacionados com a sua identidade, experiência de vida, história profissional e relações com o contexto escolar. Para Gonçalves (2016), o saber do professor é gerado também na ação docente, na prática escolar e, principalmente, dentro da sala de aula. Ao mesmo tempo em que se vai construindo essa prática, surgem novos conhecimentos, novas experiências, que se incorporam e se transformam em saberes docentes.

Pontua-se que um projeto de formação de professores dentro da escola deve estar relacionado tanto ao momento em que tal ação é implementada quanto à história de formação de professores, às pesquisas acadêmicas e a todo um conjunto de saberes práticos e teóricos. Nos dias que correm, deve, também, levar em consideração o atual contexto pelo qual o Brasil está passando, assim como os demais países, marcado por momentos de incertezas e desafios, como na pandemia da Covid-19, que, apesar do controle, ainda está presente no mundo inteiro, gerando insegurança à população. A pandemia evidenciou a necessidade de se mudar as configurações das relações entre os sujeitos e as coisas, como também provocou o repensar de ações e práticas culturais, dentre elas, as relações entre a escola, professores, alunos, familiares, assim como o processo de ensinar e de aprender.

Diante daquelas mudanças emergenciais, houve a necessidade de investir ainda mais na formação continuada dos professores, tanto na escola como em rede, recorrendo às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, sobretudo ao serviço de comunicação por vídeo através de Plataformas como *Google Meet*, *Google teams*, *Zoom*, para realizar as estratégias de formações *online*, *webinars*, *lives*, entre outras, como uma forma de capacitar os docentes para a nova tarefa de ensinar e aprender, procurando garantir, ao professor, a sua formação permanente, por meio de metodologias ativas de aprendizagem.

Neste sentido, Feitosa (2019, p. 49) entende que “[...] a inserção de tecnologias digitais na educação deve superar a perspectiva instrumental e reducionista buscando inovações em termos de práticas pedagógicas, possibilitando aprendizagem múltiplas e a exploração dos diversos ambientes e de metodologias ativas da aprendizagem”. As tecnologias digitais consolidam sua relevância na sociedade contemporânea, sendo seu alcance considerado vital para as contínuas transformações que se processam no abastecimento das novas realidades. Dessa maneira, as

tecnologias que vêm sendo incorporadas à educação requerem mudanças nas atividades educacionais sobre os conceitos de currículo escolar, tendo em vista que, como afirma Demo (2009), a tecnologia a serviço da educação é uma inserção precisa e inevitável.

Freire (2000, p. 71) corrobora com essa posição afirmando que “a escola, e os profissionais da educação devem adotar a tecnologia como instrumento de auxílio aprendizagem, a serviço de uma escola crítica e transformadora”. Assim, é possível dizer que a tecnologia permite uma intermediação para bem ensinar e aprender, tanto para a aprendizagem do estudante como a do professor. Isso contribui para o desenvolvimento de uma educação renovável, por meio de um professor renovado, reflexivo, uma vez que o compromisso maior é incentivar o aluno a romper suas dificuldades, construir e reconstruir saberes, com autonomia.

Na ambiência da escola, no transcorrer das ações do projeto de formação com a participação e envolvimento da equipe gestora, coordenadores pedagógicos e professores, é possível inserir as aprendizagens e trocas de experiências através de oficinas nos espaços do laboratório de informática, já existentes na maioria das unidades escolares da rede pública. Com isso, abre-se a possibilidade de desenvolver as habilidades com as TDIC, necessárias aos professores para o bom uso das mídias digitais como ferramentas para o ensinar.

Nesse sentido, destaca-se o importante papel dos professores como mediadores entre o conhecimento e os alunos. Contudo, para desempenhar esse papel, eles necessitam desenvolver e aprimorar competências pedagógico-digitais para integrá-las na prática pedagógica e ao currículo escolar, buscando, cada vez mais, construir sua autonomia para melhor exercer a prática docente (FEITOSA, 2019).

Urge, neste momento, priorizar, nos projetos de formação nas unidades escolares, saberes da educação pedagógico-digital, capacitando o professor para o tempo tecnológico-digital, pois, nas salas de aula, as tecnologias possibilitam a (re)criação e (re)invenção das práticas pedagógicas. Todavia, o conjunto de saberes sobre formação de professores, articulado às tecnologias digitais, não pode ser desconsiderado. Portanto,

O professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa a TDIC de modo crítico criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimento por meio das representações que os alunos fazem em um suporte pedagógico (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 33).

Vale salientar que o professor criativo deve conhecer a importância de seu papel social e da sua prática no processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como da cultura como um

repertório de sentidos produzidos em espaços externos à escola. Desse repertório são escolhidos e organizados elementos culturais em um processo que envolve a mediação e transposição didática que fazem parte do currículo (FEITOSA, 2019).

A escola está para essas transformações, portanto, como a formação permanente está para os professores, assim, diante de novas demandas, surge a necessidade de mudanças e tomada de consciência dos professores com relação ao uso de tecnologias pedagógico-digitais e às formações de professores, devendo ser cuidadosamente incluídas nesse contexto.

Vale lembrar que este estudo defende a escola enquanto instituição de formação, que tem o conhecimento como essência de sua função. É nesse espaço de construção e reconstrução de conhecimentos, orientados pela análise crítica da sociedade e com engajamento social, que deve acontecer a formação dos professores. Assim, reforça-se a ideia de que a escola é, por excelência, espaço de formação permanente, na condição de exercício humano e convivência coletiva, na busca constante da transformação de suas práticas pedagógicas, da construção de sua identidade e do desenvolvimento profissional e da cidadania.

Nesse sentido, Carvalho (2006, p. 189) explica que “[...] uma das intenções da formação centrada na escola é desenvolver a mentalidade, a concepção do professor que a escola configura como espaço nuclear de investigação, reflexão, diálogo e troca de sentido de ressignificar a prática e elevar a qualidade do ensino e aprendizagem de professores e alunos”. Ainda para esse autor, a formação que acontece no chão da escola exige uma mente hábil e criativa, a consciência de se sentir sujeito, a autonomia e o desenvolvimento da capacidade de trabalho e ação coletiva, principalmente, a elaboração de uma concepção de educação, identidade e o modo de ser educador. É a prática da formação contínua desenvolvida na escola que produz a competência do professor para o exercício da docência, tendo, como finalidade maior, colaborar com o desenvolvimento profissional, tomando-a como suporte do Projeto Político Pedagógico - PPP. Isso porque o processo de formação é parte indissociável do projeto escolar.

Quando se pensa em ações formativas, a formação permanente na escola transforma a instituição educacional em lugar prioritário de formação, pois, conforme pondera Imbernón (2011, p. 91), ela se fundamenta “[...] na reflexão deliberada e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam” no cotidiano das práticas pedagógicas. Dessa maneira, o foco do processo de formação é a “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria das ações docentes.

A escola, ao garantir o direito de formação em serviço aos docentes, através do desenvolvimento do projeto de formação permanente – que deverá ser sempre pautado nas necessidades formativas, mediante diagnósticos prévios, que são, na maioria das vezes, obtidos pela equipe pedagógica – está propiciando ao professor a apropriação de novos saberes, a construção da identidade profissional docente e a consequente valorização profissional e possíveis contribuições para a construção da autonomia na prática docente. Desse modo, o documento relativo à formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa prevê que “[...] Os projetos de formação continuada devem fortalecer na escola a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a construção da cidadania” (Brasil, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, a formação continuada no contexto escolar aparece como processo viabilizador de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas rotinas de trabalho e em seus cotidianos escolares, pois, como afirma Marcelo García (2009, p. 7), “entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola”.

Torna-se necessário, portanto, compreender que, na escola, a formação continuada dos professores deve equacionar o contexto do trabalho, contemplar a diversidade e identificar as demandas, assegurando, assim, a pertinência dos processos e das ofertas de formação. Nesta perspectiva, Imbernón (2011, p. 11) reforça que “[...] a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender”.

A formação continuada é considerada como atividade essencial ao trabalho docente. Por isso, deve oferecer suporte à prática pedagógica, com base em situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento, como processo contínuo de formação profissional.

Nesse movimento contínuo de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica, a formação continuada se torna um instrumento de profissionalização, pois ela é dinâmica, esclarece Martiniak (2015). Nesse processo, conforme a complexidade e a necessidade do exercício docente, o professor passa a mobilizar e construir seu conhecimento em consonância com as exigências da sua atividade profissional.

3 FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A formação é um processo dinâmico que ocorre em diferentes espaços formativos, a partir de vivências, experiências e interações que potencializam o diálogo entre os saberes teóricos e práticos. Neste estudo, destaca-se a necessidade de valorização da formação no contexto da escola, articulada à política nacional de formação dos profissionais da educação e às diversas instâncias formativas. Neste sentido,

[...] A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas, também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas (NÓVOA, 2022, p. 88).

O sentido desta formação é estar centrada em uma identidade docente baseada em uma concepção do professor como um gestor de dilemas na sala de aula, algo que se aproxima da concepção do professor reflexivo como prático reflexivo. A formação continuada na escola tem que reafirmar a importância do papel do professor e a valorização da sua identidade profissional, como um dos agentes de transformação da educação. Para isso, tem que propor e refletir sobre diversos temas que suscitem mudanças na prática pedagógica e, conseqüentemente, possibilitam a melhoria do trabalho docente em sala de aula, bem como rediscutir, no coletivo dos professores, a prática atrelada à teoria.

Um dos aspectos positivos da formação continuada é sua contribuição à construção da identidade profissional docente, que não se dá de forma individual, solitária, mas na articulação com os demais profissionais da escola. Ela implica nas experiências vivenciadas constantemente em sua prática pedagógica e na mobilização de conhecimentos.

Para Martiniak (2015, p. 53),

[...]. É a partir da complexidade do trabalho docente que o professor constrói e reconstrói seu conhecimento por meio da articulação com as necessidades pedagógicas e desafios do ato de ensinar que desafiam o professor a repensar a sua prática por meio do engajamento ativo que possibilitou a promoção e transformação do fazer pedagógico cotidiano.

A formação profissional do professor vai se constituindo na medida em que ele mobiliza os seus conhecimentos por meio da articulação entre a teoria estudada e a prática vivenciada, superando o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo. Sendo assim, a

concepção de formação continuada deve pressupor a articulação entre teoria e prática: a práxis. A práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica (MARTINIÁK, 2015).

Quando o professor repensa e reflete sobre a prática, isto o (re)conduz a reconfigurações da própria prática pedagógica, que ocupa o centro das discussões e situa o professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade.

Martiniak (2015, p. 54) reflete que:

[...]. Neste processo de aprender e apreender continuamente, o professor emerge como protagonista da sua profissionalização, pois ele reflete criticamente e estabelece relações com a prática pedagógica e social. Nós professores deixamos de ser executores e transmissores de conteúdos e passamos a ser produtores e articuladores de conhecimentos.

Ressalta-se que o processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada contribui para que o professor possa desenvolver uma sólida formação profissional. É no movimento de articulação entre o fazer e o como fazer o trabalho pedagógico e demais atividades da prática docente que o professor se torna protagonista do seu desenvolvimento profissional.

Contudo, é preciso enfatizar que esse processo só acontece a partir das relações sociais com outros profissionais da escola, com os alunos e com a própria comunidade. Isto porque o professor é parte integrante do processo educativo e tem a possibilidade de exercitar seu papel transformador e desenvolver sua autonomia. Entretanto, a autonomia do professor aqui mencionada só será possível se articulada com a autonomia da escola. Nesse aspecto, a formação continuada legitima o desenvolvimento profissional na medida em que possibilita ao professor refletir sobre a prática pedagógica, tornando-o protagonista de sua formação, ao mesmo tempo em que potencializa o desenvolvimento institucional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste estudo foi abordar a importância da formação continuada do professor no contexto escolar e também em rede, apontando, sobretudo, que a formação continuada no contexto da escola pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica, a apropriação, mobilização e ressignificação de saberes docentes, concorrendo para a construção da identidade

do professor e, por conseguinte, para o desenvolvimento profissional, ao possibilitar que ele seja sujeito e protagonista do seu processo de formação.

Nesse sentido, coaduna-se com Silva e Cappel (2019) quando afirmam que a formação continuada precisa ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos alunos. É por meio de uma formação contínua que os docentes, nas diversas áreas ou níveis de ensino, serão capazes de mobilizar os saberes da teoria da educação, e também que compreenderão e desenvolverão as competências e habilidades necessárias para a investigação da sua própria prática.

É preciso que se entenda que a prática de ensino precisa ser pautada por um aperfeiçoamento constante e reflexivo, responsável direto pela mediação dos conhecimentos necessários para a formação ética, crítica e reflexiva dos estudantes. Logo, a preocupação com a formação continuada por parte dos gestores escolares deve ser permanente.

Neste direcionamento, é oportuno retomar as palavras de Libâneo (2004) quando afirma que a formação continuada é primordial para o desenvolvimento profissional, por não visar somente ao desenvolvimento profissional, mas também o pessoal, mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na elaboração e articulação do currículo, projetos pedagógicos e de pesquisas, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, entre outras atividades, como avaliação e reconstrução do PPP.

Portanto, deve-se ter clareza de que tanto os programas como os projetos de formação continuada não podem ser vistos como soluções mágicas para os problemas educacionais de nossa sociedade. Eles se constituem em momentos coletivos, em que os professores têm oportunidades de contato com colegas para troca de experiências, discussão das questões que enfrentam no cotidiano e construção de conhecimentos que podem contribuir com práticas pedagógicas significativas, não esquecendo que a formação de professores deve contemplar os saberes relacionados à educação pedagógica-digital.

Reafirma-se que a formação contínua na escola se efetiva através do desenvolvimento do projeto de formação continuada, que é aquela formação que ocorre no espaço de trabalho e que privilegia as trocas coletivas, o diálogo e as necessidades formativas dos profissionais, que fazem parte do coletivo e que corroboram para o fortalecimento do trabalho pedagógico e da gestão democrática no interior da instituição educativa. Assim, a construção da autonomia profissional docente está intrinsecamente ligada às condições em que se dá sua formação.

Pretende-se que, por meio da formação, os sujeitos se apropriem dos princípios que subsidiem permanentemente a relação teoria-prática. Para tanto, conforme se vê neste estudo, a condução dos processos formativos na escola toma como eixo as práticas vivenciadas em contexto e a produção permanente de conhecimento sobre estas pelos agentes educativos, bem como a recondução e ressignificação das práticas educativas, privilegiando uma perspectiva crítica de educação.

FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESOR EN EL AMBIENTE ESCOLAR: ESPACIO DE APRENDIZAJE Y RESIGNIFICACIÓN DE SABERES DOCENTES

RESUMEN

Este estudio, desde una perspectiva teórico-bibliográfica, tuvo como objetivo abordar la importancia de la formación continuada del profesor de Geografía bien como de los otros, de los diferentes niveles de Educación Básica, en el contexto escolar, entendido aquí como un espacio legítimo para la construcción de conocimientos y resignificación de saberes docentes para el trabajo pedagógico en el aula. En este estudio se enfatiza la formación continuada del profesor de Geografía, siendo la escuela o *locus* para esta formación, pues se interesa por cuestiones de los conocimientos, de los saberes docentes, del currículo, de las transformaciones culturales y del avance de las nuevas tecnologías digitales de información y comunicación. Se puntúa que el desafío de la geografía escolar es lograr que los estudiantes identifiquen el espacio vivido a través de experiencias cotidianas relacionadas con los contenidos estudiados. Corresponde al docente propiciar momentos para que se produzca el aprendizaje, observando el espacio vivido de cada individuo, estableciendo relaciones con el medio en que vive. Como principales resultados, el estudio mostró que se debe invertir en la formación del profesorado en servicio y la importancia de desarrollar una cultura de educación continuada (en la escuela o en la red), destacando el protagonismo y la autonomía del profesor.

Palabras clave: Formación continua de profesores. Saberes docentes. Práctica pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes. São Paulo: Paulus, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.** Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BARBOSA, Marta Cristina. **A formação continuada centrada na escola: os saberes docentes e ressignificação da prática pedagógica.** 2021. 117 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Regional Integrada - URI, Câmpus de Frederico Westphalen, RS.

CARVALHO, Ademar de Lima. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico. *In: Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa.* Filomena Maria de Arruda Monteiro; Maria Lúcia Rodrigues Muller (org.). Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006, p. 179-191.

COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copetti. Construção de valores e cidadania: uma abordagem necessária no ensino de geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Recife, v. 5, n. 2, p. 206-225, 2022.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 2009.

FEITOSA, Girlene. **Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem.** 1 ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GONÇALVES, Edilma Mendes Rodrigues. **Prática pedagógica na Educação infantil e a construção de saberes docentes.** 2016, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004.

MACENHAN, Camila. **Saberes e práticas docentes na Educação Infantil.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo-Revista de Ciências da Educação**, 2009. p. 7-22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 13 mar. 2020.

MARTINIAK, Vera Lúcia. Professor como protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. *In: BRASIL.* Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 52-60.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovações Educacionais, 1992.

SILVA, José Augusto Lopes da. Formação do professor de Geografia em tempos de pandemia: uma experiência no estágio supervisionado em formato de iniciação científica. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 12, n. 23, p. 293-303, jul./dez. 2021.

SILVA, Lucimar da; CAPPEL, Ana Paula Alves Pereira. Formação continuada: uma prática necessária pra a utilização das novas TIC's. *In*: CERQUEIRA, Cláudia Cleomar Araújo Ximenes *et al* (org.). **Formação continuada de professores: espaço de integração de diferentes saberes**. Curitiba, PR: CRV, 2019.

SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. *In*: CALLAI, Helena Copetti (org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2011.

Recebido em 10/05/2023.

Aceito em 27/01/2025.