http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h485
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

Submetido: 30/08/2020 Correções: 18/10/2020 Aceite Final: 28/10/2020

# FORMAÇÃO CONTINUADA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Flávia Maria Albertino[1]

[1]Mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. Professora no Ensino Fundamental I, da rede particular de ensino e membro do Grupo de Pesquisa Contexto Escolar e Processo de Ensino aprendizagem: ações e interações (CONTEPEA) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, SP. **ORCID iD**: https://orcid.org/0000-0002-5042-0367. **E-mail:** fmalbertino@hotmail.com

**RESUMO**

O artigo é um recorte de pesquisa de Mestrado que teve como objetivo identificar e analisar os pressupostos teórico - metodológicos de norteamento das propostas de formação continuada de professores, ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, em duas escolas do Ensino Fundamental I, de um município do interior paulista e seus reflexos na ação docente. O aporte teórico foi de natureza histórico-cultural (bakhtiniana); trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, configurando-se como estudo de caso, com análise documental e entrevista semiestruturada, envolvendo três professoras, duas orientadoras pedagógicas e uma diretora, abrangendo o total de seis participantes diretos. A análise dos dados coletados dos documentos e das entrevistas foi feita por meio do processo teórico de triangulação, da análise de conteúdo e da análise semiótica de interpretação histórico-cultural (bakhtiniana) das falas das profissionais entrevistadas. Os resultados apontaram que o processo de formação docente, não ocorre de forma dialógica e ambivalente, pautada no desenvolvimento cultural, por meio das relações interpessoais e intersubjetivas, conforme enfatiza a teoria histórico-cultural. A presente pesquisa possibilita uma revisão crítico-reflexiva das práticas de formação continuada ofertadas pelo município pesquisado, e por extensão, poderá servir de objeto de confrontos com outros contextos de formação docente em outros municípios brasileiros.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Identidade Profissional Docente. Ação Docente. Aporte histórico-Cultural.

## CONTINUING EDUCATION AND TEACHING PROFESSIONAL IDENTITY

**ABSTRACT**

The article is an excerpt from the Master's research, which aimed to identify and analyze the theoretical and methodological assumptions for guiding the proposals for continuing education of teachers, offered by the Municipal Department of Education, in two Elementary Schools I, in a city in the interior of São Paulo and their reflexes in the teaching action. The theoretical contribution was of a historical-cultural nature (Bakhtinian); it is a qualitative investigation, configured as a case study, with documentary analysis and semi-structured interview, involving three teachers, two pedagogical advisors and a director, covering a total of six direct participants. The analysis of the data collected from the documents and the interviews was done through the theoretical process of triangulation, content analysis and semiotic analysis of historical-cultural interpretation (bakhtinian) of the speeches of the interviewed professionals. The results showed that the teacher education process does not occur in a dialogical and ambivalent way, based on cultural development, through interpersonal and intersubjective relationships, as emphasized by the historical-cultural theory. The present research enables a critical-reflexive review of the continuing education practices offered by the researched municipality, and by extension, it may serve as an object of confrontations with other contexts of teacher education in other Brazilian municipalities.

**Keywords:** Continuing education. Teaching Professional Identity. Teaching Action. Historical-Cultural contribution.

**FORMACIÓN CONTINUA Y DOCENCIA DE IDENTIDAD PROFESIONAL**

**RESUMEN**
El artículo es un extracto de la investigación de la Maestría que tuvo como objetivo identificar y analizar los supuestos teóricos y metodológicos para orientar las propuestas de educación continua docentes, ofrecidos por el Departamento Municipal de Educación, en dos escuelas Primarias I, en una ciudad del interior de São Paulo y sus reflejos en la acción docente. El aporte teórico fue de carácter histórico-cultural (bakhtiniano); se trata de una investigación cualitativa, configurada como estudio de caso, con análisis documental y entrevista semiestructurada, que involucra a tres profesores, dos asesores pedagógicos y un director, abarcando un total de seis participantes directos. El análisis de los datos recogidos de los documentos y las entrevistas se realizó mediante el proceso teórico de triangulación, análisis de contenido y análisis semiótico de interpretación histórico-cultural (bakhtinian) de los discursos de los profesionales entrevistados. Los resultados mostraron que el proceso de formación docente no se da de manera dialógica y ambivalente, basada en el desarrollo cultural, a través de relaciones interpersonales e intersubjetivas, como enfatiza la teoría histórico-cultural. La presente investigación permite una revisión crítico-reflexiva de las prácticas de educación continua que ofrece el municipio investigado y, por extensión, puede servir como objeto de confrontación con otros contextos de formación docente en otros municipios brasileños.
**Palabras clave:** Educación continua. Docente de Identidad Profesional. Acción docente. Aporte histórico-cultural**.**

**INTRODUÇÃO**

Em tempos atuais, é notável a necessidade da formação continuada aos professores, visando o compromisso com o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, como aponta Mizukami (2013, p. 24), torna-se um desafio "formar bons professores para cada sala de aula de cada escola por meio de processos formativos pertinentes a um mundo em mudança".

Nesse contexto, a figura do docente e a sua formação passam a ser fundamentais para enfrentar essas mudanças; porém, há a necessidade de repensar os processos formativos, na direção de se alcançarem melhores resultados para os contextos da sala de aula. Por conseguinte, é necessário que os profissionais estejam mais preparados para exercer a docência, mediando o conhecimento em um processo histórico-cultural.

Considerando a formação como necessariamente um processo contínuo na educação, o professor necessita de novos conhecimentos, a fim de rever criticamente e reinvestir na qualificação da sua prática pedagógica, relacionando, sempre, o que aprendeu na teoria com a prática experienciada, visando à qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é de suma importância que o professor aprofunde os saberes epistemológicos herdados dos cursos de graduação, pois a formação inicial não constitui base final para as demandas que emergem de um contexto educativo, dinâmico, pautado em mudanças contínuas.

A proposta da formação não é para um ato acabado e pronto, e sim um contínuo por toda a vida docente. Não basta simplesmente a formação na Graduação. Conforme aponta Tozetto (2017, p. 24543):

> Dessa maneira, é importante que se tenha clareza de que a formação continuada é um processo a ser desenvolvido por toda a carreira docente, que vai sendo aos poucos construído e reconstruído, com o propósito de melhoria da prática e por consequência uma melhora da educação.

Para essa busca de melhoria na prática, a teoria histórico-cultural é de grande relevância no processo de formação de professores e no que se refere ao desenvolvimento humano. Tais procedimentos estão pautados na perspectiva da transformação social que expressa a promoção do desenvolvimento humano, tornando-se primordial para a área da educação e para a prática do professor.

A teoria histórico-cultural, ao valorizar a função social da linguagem humana, sobrevaloriza, no processo cultural do

desenvolvimento do ser humano, as relações interpessoais, intersubjetivas (BAKHTIN, 2014). Nesse sentido, os atos sociais de ensinar e de aprender constituem processos culturais de uso *dialógico* da linguagem. Locutores e interlocutores (professor/aluno) compartilham, culturalmente, seus saberes. E, nessas relações interpessoais, a qualificação cultural do docente (mediador no processo dessas interações intersubjetivas) faz a diferença no desenvolvimento cultural dos seus alunos e no seu próprio desenvolvimento profissional, como enfatizam os estudos de Trevizan (2017); é o professor quem conduz o processo de ensino e prevê, com base em seus saberes e planejamentos, os seus efeitos pragmáticos na formação de seus alunos e na sua própria formação em curso. Portanto, investimentos continuados na construção cultural do professor são fundamentais para um ensino de qualidade, sendo que essa *qualidade* tem de ser, continuadamente, revisada por meio de renovados saberes.

Diante de inúmeras reflexões referentes à formação continuada de professores, as quais estão emergentes na sociedade, é notório que o professor desempenha um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem e, assim, precisa estar preparado para os novos e crescentes desafios que surgem a todo tempo.

Nesse sentido, o presente trabalho buscou investigar e analisar os pressupostos teórico-metodológicos de norteamento das propostas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal, e seus reflexos na ação docente.

## DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa, antes do início da sua realização, foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP / CONEP. UNOESTE) e Plataforma Brasil, cumprindo as exigências elaboradas nas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, contidas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, com parecer favorável – CEP/CONEP.UNOESTE: cadastro nº 4307 e CAEE nº 80952117.8.0000.5515.

Para a realização deste trabalho foi utilizada a abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de caso, visto que o método qualitativo permite dialogar entre os dados e os estudos. Conforme Minayo (2008, p. 57), "O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas [...]".

O estudo qualitativo pode adotar e percorrer diferentes caminhos, de acordo com a necessidade da pesquisa; nessa, utilizou-se o estudo de caso. Conforme define Triviños (1987, p. 133-134), o estudo de caso:

> É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Essa definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. Esta pode ser um sujeito. [...]. Em segundo lugar, também a complexidade do Estudo de Caso será determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador.

Yin (2010, p. 143) enfatiza:

> O uso de diversas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de evidência, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação e corroboração [...]. Assim, qualquer achado ou conclusão de estudo de caso é provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo um modo corroborativo.

Nessa pesquisa, considerando a importância dessas diversas fontes, foi elaborado um roteiro específico para a realização da entrevista semiestruturada, que envolveu três professoras, duas orientadoras pedagógicas e uma diretora. As duas escolas foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação, cujo critério foi a diferença dos resultados obtidos do desempenho/desenvolvimento dos alunos (IDEB) entre uma escola e a outra (Escola A e Escola B). Após a indicação, foi agendada uma reunião com as diretoras e, posteriormente, com as orientadoras pedagógicas, a fim de esclarecer sobre a pesquisa e sua importância; foram também agendados, dia e horário de HTPC, para que a pesquisadora pudesse verificar a disponibilidade das (dos) professoras (es) em participar da pesquisa.

Os dados das entrevistas dessa pesquisa foram coletados e registrados por meio de gravação (áudio), com a vantagem de deixar o pesquisador focar a sua atenção no entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Após as entrevistas foi realizado o processo de transcrição dos dados; em seguida, o material foi categorizado e interpretado por meio da aplicação de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Foi feita uma análise documental de partes da legislação brasileira referentes à formação continuada de professores; de Portarias dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal; do Plano de Ensino das Professoras; do Projeto Político Pedagógico – PPP, das duas escolas envolvidas na pesquisa. A análise dos dados coletados dos documentos e das entrevistas foi feita por meio do processo de triangulação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a triangulação, fez-se a análise do conteúdo centrada na organização de três eixos e diversos quadros temáticos resultantes do perfil dos dados encontrados. Eixo 1. Identidade Profissional das Participantes da Pesquisa, Eixo 2. Vivências em Formação Continuada, Eixo 3. Construção Cultural dos Saberes Científicos.

Em relação à graduação, no discurso de quatro das seis participantes, pode-se verificar que a primeira formação (graduação) não teve um impacto de valorização do processo de formação docente.

Segundo a fala de PG1(Escola A); quando disse ela que participou do CEFAM, havia uma ação formativa inicial boa para professores, pois só com a graduação “muito lhe faltaria para a sala de aula”. Percebe-se, então, que o CEFAM a auxiliou na construção de sua formação profissional docente, para Dubar (2006), esse tipo de formação é contributiva na construção da “identidade atribuída”. Outro discurso dessa participante também nos chama a atenção, ao dizer como ela se vê como professora, demonstrando sua identidade: “[...] eu sempre gostei de dar aula [...] o ser professor é algo que me agrada”. Percebe-se, no entanto, que ela reduz o conceito de identidade ao conceito de vocação.

PG2 (Escola A) assim se expressa: “foi bem difícil porque eu tive uma experiência anterior só como estagiária”. Nessa fala, a participante relaciona a construção da identidade docente à necessidade da experiência prática, reduzindo-a, também, à valorização da prática.

PD1 (Escola A) afirma: “umas coisas fora da realidade [...] não acompanham o que acontece na sala de aula”. Essa participante se queixa de que as vivências, as ações formativas na graduação/ atividades são descontextualizadas, desvinculadas da sala de aula.

PG3 (Escola B) diz: “eu senti um choque forte, porque o contexto teórico é bem aplicado, mas a prática não”. Esta faz uma crítica ao teor teórico da ação formativa na graduação pois, apesar de afirmar que as teorias são “bem aplicadas”, reclama, na sequência, que esses conteúdos teóricos não remetem à prática.

Já para duas das seis participantes PD2 (Escola B) e a PD3 (Escola B), o impacto da primeira formação (graduação) foi bom: PD2 (Escola B) considerou normal e PD3 (Escola B) considerou muito bom, “impactante, foi muito bom”. Ambas se limitam a avaliar como boa a formação recebida na graduação, mas não apresentam nenhum conteúdo em suas falas que identifique o perfil teórico (epistemológico) dessa formação nem como esse perfil se refletiu nas práticas de ensino, ao longo do tempo.

Enfim, todas as falas não explicitam, na pesquisa, o processo histórico-cultural, gradual, dinâmico, da formação docente.

Em relação à formação continuada, uma das seis participantes (PD1 - Escola A), em seu discurso, não apresenta com clareza o conceito de comportamento dialógico e ambivalente nessa formação, mas faz uma crítica aos meios de concepção e de organização das ações

formativas, ao afirmar que não deve ser objeto de formação continuada apenas “a dificuldade na aprendizagem”, sugerindo, implicitamente, atividades de formação docente, quando diz: “Deveria ser perguntado para nós, um tempo antes de cada formação, no que estamos precisando de formação”. É notável o desejo de uma pesquisa prévia sobre o tema realmente necessário e essa fala é reveladora da consciência crítica da professora sobre o papel docente, ou seja, sobre o processo de ensino, já que aprendizagem e ensino devem manter uma relação dialógica e ambivalente de relações interpessoais com os outros profissionais sobre a profissão docente (BAKHTIN, 2014). Não houve nas falas de PD1 nenhuma referência à teoria bakhtiniana da dialogia e da ambivalência, mas ao pedir a valorização de atividades de preparação do ENSINO, pede o direito de ter voz nos processos de planejamento das ações formativas. Seu comportamento verbal nos leva ao reconhecimento da importância de Bakhtin (2014), ou seja, da teoria histórico-cultural de valorização do professor como Agente Cultural no processo de aprendizado do aluno.

Portanto, a Identidade profissional docente se constrói a partir do contexto social e histórico no qual o professor está inserido e não pode ser interpretada somente no plano individual (subjetivo); somente nas relações coletivas é que o subjetivo e o objetivo se somam dialeticamente, construindo uma identidade complexa, possibilitadora de uma construção cultural da função de agente cultural a ser assumida pelos professores.

Sobre a participação das profissionais pesquisadas, em atividades/cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, a PG1 (Escola A) não os avalia como ruins, mas sua fala nos deixa claro que poderiam melhorar e serem voltados para a prática do professor; a PG2 (Escola A) mencionou que as atividades/cursos dos quais participou foram muito proveitosos, embora sejam cursos/formações ofertadas pelo governo federal e governo estadual; para PG3 (Escola B) são monótonos; a PD2 (Escola B) relata que são bons, mas ficam perdidos, pelo fato de que, a cada ano, muda-se de série e não há continuidade da formação na série seguinte; duas das seis participantes (PD1 - Escola A e PD3 da Escola B) relataram, em seus discursos, serem conteúdos “repetitivos”: “parecia decoreba [...] só mudou algumas vírgulas” (PD1 - Escola A).

> Eu acho que são muito repetitivos, coisas que a gente já está careca de saber, sempre os mesmos temas, sempre o mesmo jeito e não tem uma pesquisa anterior de que curso a gente gostaria de fazer que ajudaria na prática, eles fazem o que eles querem, deixa muito a desejar. (PD3 da Escola B).

Os discursos citados demonstram uma insatisfação com as atividades/cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, e o desejo das docentes de uma pesquisa prévia para o curso necessário que auxilie, de fato, na prática do cotidiano.

PD1 (Escola A) nos chama a atenção por seu discurso de contestação dos modelos formativos recebidos:

> [...] Gente pera aí, vamos abordar o assunto, vamos ver uma maneira legal de estar trabalhando isso, como vocês estão trabalhando? De repente você tem uma ideia legal, uma colega lá da escola X e a outra lá da escola Y, falam: Ah! Eu trabalhei isso assim... Eu acho que seria uma troca de experiência [...] Não ficar jogando coisa, porque se for para ficar jogando coisa para fazer com outra pessoa, você chega na sala e joga pro aluno, então é isso? Eu saio da minha casa para isso? Então deixa muito a desejar.

Esse discurso nos permite compreender que os cursos de formação continuada não abordam os problemas/situações do contexto escolar de forma dialógica; que há apenas uma *transmissão* de conteúdo; com isso, leva-se a participante docente a uma insatisfação e indignação com a formação oferecida, como, também, a solicitar a urgência de haver trocas (diálogos) de experiências nas formações. Nóvoa (2002), Abdalla (2006), Prada, Freitas e Freitas (2010), Castro e Amorim (2015) e Sartor *et al*. (2017), apontam ser necessário aos processos formativos autonomia e criticidade dos

participantes, pois a formação profissional deve contribuir para a construção do protagonismo docente. Se não há interlocuções nas práticas de formação, se não há diálogos de vozes, como o profissional vai alcançar autonomia e protagonismo para questionar e transformar a própria prática?

Referentes à articulação teoria-prática contemplada (ou não) nos cursos de formação continuada, assim se expressa a participante PG1 (Escola A):

> [...] tem que ter mais prática, tem que ter mais troca, eu acho que aí que fica faltando [...] eu acho que é importante sim a teoria, mas eu acho que o lado prático de oficinas, de oferecimento de cursos direcionados para o que vai acontecer dentro da sala de aula, é uma coisa que eles pedem muito 'os professores' [...].

A PG2 (Escola A) também afirmou: "é difícil articular a teoria e a prática"; A PD1 (Escola A) se refere à articulação teoria-prática nos cursos como "jogada" e ainda menciona: "[...] você é professora do segundo ano e eu também sou professora do segundo ano, porém, você tem a sua metodologia e achou alguma coisa bacana e eu não vi isso ali, mas a gente não vai trocar uma ideia?". Por seu discurso, é possível verificar que não há articulação e também deixa clara, como a PG1 da Escola A, a necessidade de que haja trocas interpessoais de experiências. A PG3 (Escola B) nos despertou a atenção com a sua fala:

> Pouquíssima, teoria é uma coisa e prática é outra, pra eles sim. Muito pouco, eu falo o seguinte: O dia que vir algum professor, alguma pessoa que vá nos instruir naquela secretaria ou em qualquer lugar que eu vá sobre educação, eu sou daquelas que se vir uma que já tem trinta anos de gabarito numa sala de aula, essa sabe! Agora, vir assim, professores que nunca entraram numa sala de aula e que não sabe a realidade em que nós convivemos e viveram num laboratório de experiência daqui e dali e querer vir ensinar pra gente o B, A, BA, não dá certo.

A fala transcrita acima nos alerta sobre a necessidade de que um professor formador possua vivência (experiência e prática em sala de aula), além do conhecimento teórico, para poder repassar aos colegas nos cursos de formação. Sobre essa articulação necessária entre a teoria e a prática, Altenfelder (2005), Prada, Freitas e Freitas (2010), enfatizam que, para superar essa dicotomia, a prática precisa ser compreendida mediante a teoria e vice-versa. Pimenta (*apud* PIMENTA; GHEDIN, 2008, p. 24), em relação ao saber docente, informa que ele também é "nutrido pelas teorias da educação", e não somente pela prática; portanto, ressalta que ambos são importantes para a ação docente.

Na construção dessa análise dos discursos, observamos que PD2 (Escola B) relatou que "tem articulação [...] até o momento daquele ano que você está fazendo o curso [...] só que no outro ano você muda para uma série [...] então tinha que ser uma continuação [...]"; ou seja, sua fala expressa que a formação feita em um determinado ano (para docentes de uma determinada série) não tem continuidade nas séries seguintes. Essa fala nos revela uma contradição em relação ao que Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374) consideram sobre a formação continuada, a qual tem a possibilidade de ser "uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos". Nesse sentido, a formação continuada de professores possui o objetivo final de aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem, beneficiando os contextos culturais do professor e, consequentemente, dos alunos, considerando suas histórias na perspectiva histórico-cultural.

Uma outra profissional PD3 (Escola B) mencionou que não há articulação teoria-prática nas atividades formativas propostas pela Formação Continuada.

Assim, com base nas falas das entrevistadas sobre a articulação teoria-prática, foi possível identificar que, nos processos formativos, não há trocas de experiência entre pares; os professores, no entanto, segundo Nóvoa (2002), Abdalla (2006), Prada, Freitas e

Freitas (2010), Castro e Amorim (2015) e Sartor *et al*. (2017), precisam dessas trocas de experiências para fomentar discussões, rever concepções e visões de mundo, e aprimorar a ação docente. Entretanto, se esses processos formativos fossem crítico-reflexivos em sala de aula, a ação e a refração seriam valorizadas no encontro das vozes do professor e do aluno.

Em relação ao conhecimento das participantes sobre a teoria empirista, duas das seis participantes (PG1 - Escola A e PD3 - Escola B) relataram não lembrar da teoria empirista; a PD1 (Escola A) mencionou que sabia descrever: "Ah, eu já ouvi falar sim, mas agora falar para te descrever, [...] eu não sei te descrever não, no momento não"; a PD2 (Escola B) relatou não conhecer; duas das seis participantes (PG2 - Escola A e PG3 - Escola B), demonstraram não conhecer a concepção da teoria empirista; PG3 (Escola B), declarou: "Empirista é aquela teoria passada de cima para baixo, aluno não tem vez, não se expõe é o que me lembro". Essa participante se remete *superficialmente* a um ensino tradicional, segundo Becker (2012) em que o professor é detentor do conhecimento, porém não descreveu a teoria empirista.

Com relação à teoria cognitivointeracionista/construtivismo piagetiano, duas das seis participantes (PG1 e PG2 da Escola A) conseguiram descrevê-la, de forma *muito superficial*:

> PG1 – Escola A: Em poucas palavras é construir o conhecimento, a partir daquilo que se sabe que é comum para você, que é o ponto de partida, ah o Piaget eu vejo desde que eu estava no CEFAM.
> PG2 – Escola A: Sim, é o que mais a gente tem contato na faculdade, eu acho que é assim, a figura central é o professor como mediador, é facilitar a aprendizagem da criança, respeitar as fases da criança, fase operatória, pré-operatória, saber identificar a fase do desenvolvimento em que o aluno está para oferecer as atividades de acordo e possibilitar também à atuação com o material concreto para a criança construir as experiências e avançar na sua cognição.

Uma das seis participantes (PD2 - Escola B), não se lembrava; outra participante (PG3 da Escola B) relatou não dominar profissionalmente, por não ter em sua formação essa teoria e não a descreveu; uma delas (PD1 - Escola A) fez uma crítica, relatando que foi "mal interpretado", pois não poderia "mais corrigir a criança". Diante da teoria, realmente, houve um equívoco, com atividades mecânicas, distorcendo a teoria piagetiana, a qual era voltada para a construção do sujeito epistêmico; entretanto, a participante PD1 (Escola A) não se apropriou, culturalmente, dos conceitos dessa teoria.

A PD3 (Escola B) relatou que "o construtivismo é você construir com a criança, não dar tudo pronto mesmo se você coloca na lousa tem que construir o conhecimento"; essa fala revela um equívoco na apropriação do conceito, pois na teoria construtivista é a criança que constrói seu conhecimento, dependendo das suas características biológicas/maturação biológica do indivíduo e dos fatores sociais, educacionais, podendo variar de criança para criança (de indivíduo para indivíduo). Pelo que consta nos dados da pesquisa, o conhecimento sobre a teoria piagetiana também é bastante precário.

A teoria cognitivointeracionista/ construtivismo piagetiano tornou-se, também, uma proposta educacional, a partir do referencial de Piaget, em que a construção da aprendizagem é contínua e evolui a partir da interação do sujeito com o meio e a criança passa por fases/períodos. Para isso é necessário o professor conhecer essas fases e períodos de seu aluno e, assim, oferecer estímulos adequados, favorecendo o seu desenvolvimento. (WADSWORTH, 1997; PILLETTI; ROSSATO, 2013).

Referente à teoria cognitivo sociointeracionista, três das seis participantes (PG1, PD1 da Escola A e PD3 da Escola B), não se lembravam dessa teoria para descrevê-la; a PD2 (Escola B) relatou não conhecer a teoria; a PG2 (Escola A), respondeu, demonstrando conhecer a teoria, segundo a sua fala:

> O sociointeracionismo, essa palavra a gente não usa muito, mas assim é relacionada à teoria do Vigotsky, vai falar assim que a criança aprende mais no contato com seus

> pares, o desenvolvimento da psicologia, ops, da linguagem e do pensamento que se desenvolvem ao mesmo tempo, quanto mais as crianças estão ali com seus pares fazendo tentativas, mais ela vai se desenvolver e sempre com os colegas, não a figura do adulto acima, a mediação ela acontece mais entre os pares.

Já uma das seis participantes (PG3 - Escola B), respondeu *superficialmente* que a teoria cognitivo sociointeracionista propõe: "a interação entre as pessoas, interação entre os grupos, entre as crianças [...] entre o professor e o aluno [...] Conheço pouco também, muito pouco, mais foi sempre o que eu quis trabalhar como professora, o sociointeracionismo", seu discurso revela não conhecer o conceito da teoria.

De todas as profissionais entrevistadas, somente uma participante identificou a teoria cognitvo sociointeracionista, a PG2 (Escola A), pela abordagem Vygotskyana, a qual considera os contextos (históricos, sociais e culturais) do ensino e da aprendizagem; a aprendizagem ocorre a partir do desenvolvimento da criança "real", desenvolvendo-se, na interação com o meio/outros, fazendo emergir (e se realizar) o desenvolvimento "potencial", alcançando o desenvolvimento "proximal" (ZDP). (MELLO, 2004; VYGOTSKY, 2009; PILLETTI; ROSSATO, 2013).

Enfim, considerando-se as três teorias descritas nas entrevistas, de acordo com os discursos das participantes, mesmo que duas das seis participantes tenham conseguido descrevê-la *superficialmente*, predominou o conhecimento da teoria cognitivointeracionista - construtivismo piagetiano.

Sabemos ser importante que o professor conheça os níveis de desenvolvimento do seu aluno, para favorecer as aprendizagens em um ambiente de ensino estimulador, dinâmico e histórico-cultural.

É necessário, também, que o professor conheça as três teorias apresentadas nessa pesquisa, apropriando-se culturalmente delas e, assim, nos processos formativos, ocorrer o desenvolvimento de renovadas práticas pedagógicas em sala de aula, onde sua ação docente possa favorecer o processo de aprendizagem do aluno.

Portanto, pelos discursos das participantes foi identificada uma identidade profissional desvinculada de conceitos básicos e de saberes científicos necessários ao norteamento da própria avaliação da sua prática pedagógica; nem as profissionais docentes, nem as próprias profissionais gestoras têm conhecimento das teorias e práticas metodológicas, pois não conseguem fazer a identificação das teorias, dentre as quais se destacam a empirista, a cognitivointeracionista e a cognitivo sociointeracionista, mas predominou o conhecimento da teoria cognitivointeracionista - construtivismo piagetiano, embora descrito superficialmente.

Os dados nos revelam que as docentes e mesmo as gestoras (com exceção de uma delas) não conseguiram se apropriar culturalmente dessas três teorias, que contribuem com a prática pedagógica e com toda ação docente; até as falas referentes à teoria piagetiana (a mais citada) foram incompletas e, tanto gestoras como professoras necessitam desses saberes epistemológicos citados para definirem o perfil de suas atividades de formação cultural dos alunos. A teoria de Piaget é significativa e de grande contribuição para a educação, a nosso ver, uma teoria importante para o reconhecimento de que ensinar e aprender são práticas sociais, mas, também é relevante para os docentes conhecerem as outras teorias, sobretudo a teoria semiótica bakhtiniana de perfil histórico-cultural.

## CONCLUSÕES

Com o presente trabalho foi possível verificar que a formação continuada não ocorre em um processo dialético, pois as atividades desenvolvidas nesse processo não promovem as relações interpessoais, inter e intrasubjetivas, portanto, não estabelecem diálogos de profissionais de perfis diferentes para a construção histórico-cultural dos saberes dos docentes. (BAKHTIN, 2014).

Assim, os discursos das participantes pesquisadas não confirmaram o perfil crítico e ideológico das ações formativas. Ao contrário, esses discursos revelaram uma insatisfação com as ações formativas, pois essas não possibilitam o compartilhamento dos saberes e das práticas profissionais.

Esses achados nos revelam que as formações continuadas, ofertadas aos professores pela Secretaria Municipal de Educação (pesquisada), necessitam ser refletidas e repensadas, de forma que venham a considerar os contextos culturais diferenciados dos profissionais em formação, valorizando nesses processos a dialética firmada entre a teoria e a prática; a ação e a refração, nas trocas coletivas de experiências. Assim, os processos formativos devem valorizar e melhorar a qualidade de ensino e de aprendizagem, favorecendo, sempre, a produção intelectual, crítica, do conhecimento do profissional docente sobre suas ações, para que ele reveja, continuadamente, suas práticas educativas e se beneficie, também, das relações interpessoais com seus alunos.

Os dados obtidos desse estudo confirmaram, portanto, o conhecimento incompleto e / ou desconhecimento das três concepções teóricas de embasamento da ação docente. Salientamos ser primordial ao professor conhecer essas teorias que são sempre significativas e de grande contribuição para a educação, como também é relevante conhecer as outras teorias, sobretudo, conhecer a teoria semiótica bakhtiniana de perfil histórico-cultural, fundamental para as relações formadoras e transformadoras da identidade profissional docente, pois essa é construída nas relações (dialéticas) dos professores. A teoria bakhtiniana contribui para a promoção de um ensino contextualizado socialmente, histórico-culturalmente, tornando-se relevante em todos os contextos da educação, pautados em relações interpessoais, inter e intrasubjetivas.

Consideramos que, com a realização dessa pesquisa, pudemos contribuir para uma revisão crítico–reflexiva das práticas de formação continuada, efetuada por uma Secretaria Municipal de Educação do interior do Estado Paulista e, por extensão, auxiliar em avaliações dos professores de formação continuada em outros municípios. Esperamos fazer emergirem elementos críticos que sirvam de base para futuras discussões sobre políticas públicas que abordam a temática da formação inicial e continuada dos docentes.

**AGRADECIMENTOS**

À Secretaria Municipal de Educação (do município pesquisado), por autorizar/permitir a realização dessa pesquisa e à equipe gestora e professores (as) das escolas pesquisadas, pela participação e colaboração para realização desse trabalho.

Ao Programa do Mestrado em Educação (PPGE - UNOESTE), pelo suporte acadêmico e científico para a estruturação, desenvolvimento e sistematização da pesquisa e ao Grupo de Pesquisa “Contexto Escolar e Processo de Ensino e Aprendizagem: ações e interações” pelas discussões e contribuições de referenciais teóricos para esse estudo.

A autora declara não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

**REFERÊNCIAS**

ABDALLA, M. F. B. **O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão**. Cortez: São Paulo: 2006.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica**, São Paulo , v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 abr. 2019.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70: LDA, 2011.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

CASTRO, M. M. C. ; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100037&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 dez. 2020. DOI:10.1590/CC0101-32622015146800

DUBAR, C. **A Crise das Identidades:** a interpretação de uma mutação. Porto, PT: Afrontamento, 2006.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. *In:* CARRARA, K. (org.). **Introdução à psicologia da educação:** seis abordagens. São Paulo: Avercamp. 2004. p. 135-155.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, B. (org). **Por Uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 23-54.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PRADA, L. E. A. ; FREITAS, T. C. ; FREITAS, C. A. Formação Continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464. Acesso em: 10 dez. 2020. DOI:10.7213/rde.v10i30.2464

PILLETTI, N. ; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARTOR, A. P. B. *et al*. Formação continuada de professores: notas para uma abordagem histórico-cultural. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba:PUCPR, 2017. p. 8272-8282.

TOZETTO, S. S. Docência e formação continuada. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba:PUCPR, 2017. p. 24537-24549.

TREVIZAN, Z. Saberes Científicos e epistemologia da prática nos processos institucionais de formação docente e de formação de leitores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n.1, p. 237-261, jan./mar. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n1p237/pdf. Acesso em: 06 ago. 2018. DOI:10.5007/2175-795X.2017v35n1p237

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e método. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.