



FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NS REDE MUNICIPAL DE ENSINO/BARRA DO BUGRES

Silvane dos Santos Ferreira da Silva

Secretaria Municipal de Educação/Secretaria Estadual de educação-MT

E-mail: Mestradosilvanesantos@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute as necessidades de formação profissional docente, com ênfase na formação continuada em serviço como resposta aos desafios educacionais contemporâneos. Apoiado em referências teóricas como Nôvoa, Freire e Schön, bem como em experiências da rede municipal de ensino de Barra do Bugres, o estudo argumenta que a prática reflexiva e o trabalho coletivo são elementos centrais para uma formação docente efetiva, transformadora e alinhada às realidades da escola pública. Além disso, destaca-se a importância da valorização do saber docente e do reconhecimento das especificidades locais no processo formativo. O artigo também aponta para a necessidade de políticas públicas que garantam recursos, tempo e espaços adequados para a formação continuada. A articulação entre teoria e prática é fundamental para que os professores possam enfrentar os desafios do cotidiano escolar com autonomia e criatividade. Por fim, ressalta-se que a formação docente deve ser um processo dinâmico, que promova o desenvolvimento profissional permanente e a melhoria da qualidade da educação ofertada.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço. Profissionalização docente. Prática reflexiva. Política educacional. Desenvolvimento profissional.



1 INTRODUÇÃO

A formação dos professores é reconhecida hoje como um dos pilares fundamentais para garantir a qualidade da educação em qualquer contexto. Em um mundo marcado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, os docentes enfrentam desafios cada vez mais complexos que exigem deles uma constante atualização de saberes e práticas pedagógicas. Nesse cenário dinâmico, a formação continuada em serviço aparece como um dos instrumentos mais eficazes para apoiar o desenvolvimento profissional dos educadores. Essa modalidade de formação vai muito além da simples transmissão de conteúdos; ela busca promover espaços de reflexão crítica sobre a prática docente, permitindo que o professor ressignifique seu modo de atuar em sala de aula. É um processo que envolve a construção coletiva do conhecimento, no qual os professores compartilham experiências, discutem desafios e criam estratégias inovadoras para melhorar o ensino e a aprendizagem.

A formação continuada, portanto, tem um papel essencial na qualificação do trabalho pedagógico, pois possibilita que os educadores desenvolvam autonomia intelectual e prática. Esse processo reflexivo estimula a capacidade dos professores de identificar suas dificuldades e potencialidades, favorecendo uma postura crítica e criativa diante dos desafios educacionais. Além disso, a formação em serviço contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento e colaboração entre os profissionais da escola, uma vez que o trabalho coletivo é incentivado como meio de promover mudanças significativas no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante é que a formação continuada deve estar alinhada às especificidades e demandas do contexto local, respeitando as realidades culturais, sociais e econômicas em que a escola está inserida. Isso torna o processo formativo mais significativo e aplicável, potencializando os resultados no cotidiano escolar. Para que essa formação seja efetiva, é fundamental que as políticas públicas garantam condições adequadas, como a oferta de tempo, recursos e espaços para que os professores possam participar dessas atividades de maneira consistente e contínua.

Em síntese, a formação continuada em serviço representa uma estratégia imprescindível para a valorização do trabalho docente e para a construção de uma educação pública de qualidade. Ela promove o desenvolvimento profissional permanente, permitindo que os professores se reinventem e se adaptem às demandas atuais da educação, sempre com foco na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Assim, investir na formação dos professores é investir no futuro da sociedade como um todo.



2 OBJETIVO

Analisar e refletir sobre a formação profissional docente no contexto da educação básica do município, destacando a importância da formação continuada em serviço como ferramenta de aprimoramento e transformação da prática pedagógica.

3 METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, alinhada aos princípios metodológicos de pesquisa exploratória e de caráter descritivo, conforme indicado por Gil (2008), que enfatiza a importância dessas modalidades para o aprofundamento do conhecimento em contextos pouco investigados ou complexos. A investigação fundamenta-se em uma revisão bibliográfica e documental, estratégia que, segundo Lakatos e Marconi (2010), permite uma análise crítica e sistemática de fontes primárias e secundárias, contribuindo para a construção teórica e empírica do estudo.

O corpus principal da análise é constituído pelo projeto de formação continuada desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Barra do Bugres, Mato Grosso, no período de 2023-2024. Tal escolha está em consonância com as orientações de Yin (2015) para estudos de caso, que ressaltam a relevância de analisar programas institucionais concretos para compreender processos educacionais em sua complexidade. Adicionalmente, o estudo é respaldado por autores de referência na área da educação, cujas contribuições teóricas são essenciais para a compreensão dos processos formativos docentes. Paulo Freire (1996), com sua perspectiva crítica sobre a educação e a prática pedagógica dialógica, fundamenta a valorização da reflexão e da autonomia do educador.

Philippe Perrenoud (2000) e Tardif (2002) enfatizam a importância do saber docente construído na prática e a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento profissional. Nóvoa (1995) e Shon (1992) contribui com a visão do professor como profissional reflexivo e agente de transformação social, enquanto Libâneo (2013) destaca a dimensão política da formação docente e sua relação com a qualidade da educação pública. Assim, a fundamentação teórica que embasa este artigo oferece um suporte robusto para analisar criticamente o projeto da SMEC, situando-o no diálogo entre teoria e prática da formação docente.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados analisados neste estudo foram extraídos dos registros oficiais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Barra do Bugres, referentes às ações de formação continuada realizadas no biênio 2023-2024. Esse material documental inclui atas de reuniões, cronogramas de



atividades, relatórios de avaliação e materiais de apoio pedagógico. A análise se concentrou nas duas principais etapas formativas promovidas nesse período, direcionadas a professores da rede municipal de ensino, com ênfase na prática pedagógica reflexiva, na alfabetização e em metodologias de ensino baseadas no princípio do "aprender a fazer", conforme propõe Perrenoud (1999).

As ações de formação foram organizadas de modo a valorizar a experiência docente, promovendo espaços para a problematização da prática e para o diálogo entre teoria e realidade escolar. Observou-se que a maioria dos professores participou ativamente das propostas, demonstrando grande envolvimento e interesse, especialmente por aquelas formações que abordavam questões diretamente relacionadas aos desafios vivenciados no cotidiano das salas de aula. Essa constatação reforça a ideia de Freire (1996), segundo a qual a formação significativa é aquela que parte da realidade do educador, respeitando seu contexto e sua vivência.

Como estratégia facilitadora, a SMEC optou por realizar as formações dentro do horário coletivo de trabalho previsto no calendário escolar, o que favoreceu a adesão dos docentes. Essa prática, segundo Növoa (1995), contribui para legitimar a formação como parte do trabalho do professor e não como atividade adicional, promovendo maior comprometimento com o processo formativo. As formações incluíram grupos de estudo, oficinas práticas e momentos de reflexão coletiva, metodologias que permitiram não apenas o compartilhamento de experiências, mas também a elaboração de estratégias pedagógicas colaborativas.

Os momentos formativos também evidenciaram fragilidades na formação inicial dos docentes, sobretudo no que se refere ao ensino nas séries iniciais do ensino fundamental. Muitos professores relataram insegurança em relação aos processos de alfabetização e à aplicação de métodos criativos de ensino, o que sinaliza a necessidade de fortalecer os programas de formação continuada em serviço. Conforme Tardif (2002), os saberes profissionais do professor são construídos ao longo da carreira, por meio da experiência e da formação, sendo imprescindível investir em programas que ofereçam suporte constante ao desenvolvimento docente.

Apesar dos avanços observados, o estudo também identificou algumas dificuldades importantes. Entre elas, destaca-se a escassez de recursos externos oriundos dos governos estadual e federal para a continuidade das ações formativas, o que compromete a sustentabilidade dos projetos. Além disso, foi notada certa resistência à inovação metodológica por parte de alguns docentes, especialmente aqueles com mais tempo de carreira. Essa resistência, segundo Libâneo (2013), deve ser compreendida à luz dos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional do professor, sendo necessário respeitar o tempo de cada educador para aderir às mudanças e propor formações que



dialoguem com as diversas fases da trajetória docente.

Dessa forma, a análise dos dados indica que a formação continuada em serviço, quando bem planejada e articulada com as necessidades reais da prática docente, tem potencial para transformar o fazer pedagógico, fortalecer o vínculo entre os professores e promover melhorias significativas na qualidade da educação oferecida. O sucesso das ações formativas da SMEC reforça a importância de políticas públicas locais comprometidas com a valorização do professor e a construção coletiva de saberes. Contudo, a continuidade e eficácia desses projetos dependem também de investimentos institucionais permanentes e do reconhecimento da formação docente como política estruturante para a educação pública.

5 DESENVOLVIMENTO

5.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO NECESSIDADE PERMANENTE

De acordo com António Nóvoa (1992), a formação deve ser concebida como um processo contínuo, coletivo e situado, que se desenvolve no contexto real do trabalho. Essa perspectiva rompe com a lógica pontual e fragmentada de cursos esporádicos e propõe uma concepção que articula teoria e prática no cotidiano escolar. A formação continuada, quando bem estruturada, possibilita o aperfeiçoamento das competências profissionais, o fortalecimento da identidade docente e o desenvolvimento da autonomia intelectual. Além disso, contribui para a construção de comunidades de aprendizagem dentro da escola, promovendo trocas entre os pares e a valorização dos saberes da experiência. Nesse cenário, o professor deixa de ser apenas um executador de tarefas e passa a atuar como sujeito crítico do seu próprio processo de formação, o que é fundamental para a construção de uma escola democrática e inovadora.

5.2 A PRÁTICA REFLEXIVA COMO FUNDAMENTO

A formação inicial dos professores constitui um alicerce essencial para o exercício da docência, pois oferece os fundamentos teóricos e metodológicos básicos da profissão. No entanto, frente à complexidade crescente das demandas educacionais, marcada por transformações sociais, culturais e tecnológicas, essa etapa não é mais suficiente para dar conta dos desafios contemporâneos da prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada se apresenta como uma exigência permanente no percurso profissional docente.

O conceito de prática reflexiva tornou-se central no debate sobre a formação docente, especialmente a partir das contribuições de Donald Schön (1992) e Paulo Freire (2002). Para esses



autores, ensinar não é um ato mecânico, mas um processo que exige constante reflexão, análise e tomada de decisão. A prática pedagógica, portanto, deve ser compreendida como uma atividade intelectual, que envolve a capacidade de pensar criticamente sobre o que se faz, por que se faz e com quais resultados. Schön propõe a ideia do “profissional reflexivo”, aquele que aprende com a própria ação e que revisita sua prática a partir de situações-problema. Já Freire enfatiza a importância das “práxis”, que une ação e reflexão na transformação da realidade educativa. Dessa forma, a reflexão crítica torna-se não apenas um instrumento de avaliação da prática, mas uma estratégia formativa em si mesma, capaz de promover mudanças significativas na postura e nas concepções pedagógicas do professor. Essa reflexão precisa ser sistemática, apoiada em dados, observações, registros e diálogo com os pares, criando um ciclo contínuo de planejamento, ação, avaliação e replanejamento. A prática reflexiva contribui para que o professor atue com mais consciência, ética e responsabilidade, tornando-se agente ativo na melhoria da qualidade da educação.

Complementando essa visão, Donald Schön (1992) introduz a noção de “profissional reflexivo”, atribuindo ao professor o papel de alguém que aprende continuamente com sua própria prática. Para Schön, o conhecimento profissional não se limita à aplicação de teorias científicas, mas se constrói no “agir-refletir-agir”, ou seja, na capacidade de pensar sobre a ação enquanto ela ocorre (reflexão-na-ação) e depois de realizada (reflexão-sobre-a-ação). Essa abordagem valoriza o saber prático, implícito, muitas vezes invisível, que o professor mobiliza em situações complexas e imprevisíveis da sala de aula.

Na perspectiva de Schön, a sala de aula é um “território de incertezas”, onde o professor precisa tomar decisões rápidas, ajustando sua prática de forma flexível e criativa. A formação continuada, portanto, deve preparar o docente para lidar com essas incertezas, promovendo competências como a escuta sensível, a capacidade de análise crítica e a disposição para rever suas escolhas pedagógicas. Isso exige que o professor se perceba como um sujeito que aprende permanentemente, integrando a experiência cotidiana com os aportes teóricos. Além disso, a proposta de formação baseada na reflexão valoriza o erro como parte do processo de aprendizagem profissional. Em vez de temer o fracasso, o professor reflexivo aprende com ele, transformando as dificuldades em oportunidades de crescimento. Essa concepção humaniza a prática docente, afastando a visão tecnicista que vê o educador apenas como executor de métodos previamente definidos.

Outro aspecto fundamental da proposta de Schön é a constituição de comunidades reflexivas. Ele defende que a aprendizagem profissional é potencializada quando ocorre em ambientes colaborativos, onde os professores compartilham dilemas, confrontam perspectivas e constroem



coletivamente soluções para os desafios enfrentados. Assim, a formação continuada deixa de ser uma atividade solitária ou imposta e passa a ser uma experiência compartilhada e situada no contexto da escola.

Portanto, ao incorporar a perspectiva de Schön, entende-se que a formação continuada deve ser pensada não apenas como atualização de conteúdos, mas como um processo formativo que valorize o pensamento crítico sobre a prática, promova a autonomia docente e reconheça a complexidade do ensinar. O professor torna-se, assim, um agente reflexivo e transformador, capaz de ressignificar sua prática a partir do diálogo entre a experiência vivida e os saberes teóricos que sustentam a ação pedagógica.

5.3 A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO

A concepção da escola como lócus de formação rompe com modelos tradicionais que desvinculam o aprender do ensinar, o saber da prática, e o professor do seu contexto de atuação. Sob essa perspectiva, não se trata apenas de oferecer cursos pontuais ou palestras externas, mas de entender que o espaço escolar, com todas as suas complexidades, contradições e potencialidades, é o ambiente mais fecundo para a formação docente contínua. A ideia, defendida por estudiosos como Vera Maria Candau (1997), propõe que o desenvolvimento profissional do professor aconteça no local onde os desafios se materializam, onde o cotidiano revela a urgência de novos saberes e de novas estratégias pedagógicas.

Formar-se na escola é, antes de tudo, reconhecer que o conhecimento se constrói na e pela prática. A vivência diária com os alunos, os embates com a realidade social e cultural dos educandos, os diálogos com os colegas e a reflexão sobre o fazer pedagógico compõem uma rica tessitura de aprendizados que não pode ser ignorada. Assim, a formação deixa de ser um apêndice da prática para tornar-se parte integrante dela, promovendo uma mudança de paradigma: do ensino como transmissão para o ensino como construção.

Nesse cenário, a escola deixa de ser vista apenas como espaço de aplicação de teorias elaboradas fora dela e passa a ser reconhecida como geradora de saberes pedagógicos relevantes. Essa mudança exige o fortalecimento do coletivo docente, pois a troca de experiências, o enfrentamento conjunto dos problemas e a elaboração colaborativa de soluções criam uma cultura formativa potente. Os encontros entre professores tornam-se espaços privilegiados de aprendizagem, onde cada experiência individual se transforma em material reflexivo coletivo.

A escola como lócus de formação exige, contudo, algumas condições estruturais e políticas. É



necessário repensar a organização do tempo escolar, garantindo momentos dedicados exclusivamente à formação, à reflexão e ao planejamento. A gestão escolar, por sua vez, precisa estar comprometida com uma proposta democrática, participativa e formativa, onde o desenvolvimento profissional dos docentes seja prioridade institucional. É fundamental também contar com assessoria pedagógica, materiais didáticos adequados e acesso à produção acadêmica atualizada. Essa proposta está alinhada à noção de formação como um processo contínuo, inacabado, que acompanha toda a trajetória do professor. Ela recusa a ideia de uma formação encerrada na graduação ou em cursos esporádicos, e defende a formação em serviço como espaço de transformação profissional e pessoal. Nesse sentido, o professor é visto como sujeito ativo de sua formação, capaz de refletir criticamente sobre sua prática e de construir novos saberes a partir dela.

Outro aspecto fundamental dessa abordagem é a valorização da experiência docente como saber legítimo. Ao reconhecer que o cotidiano escolar é rico em aprendizagens, ressignifica-se a prática como fonte de conhecimento e de inovação pedagógica. A escola, então, deixa de ser apenas espaço de atuação e torna-se também espaço de pesquisa, de investigação da prática, de produção de conhecimento pedagógico.

Para que essa concepção se concretize, é preciso superar a fragmentação entre teoria e prática e investir na criação de comunidades de aprendizagem no interior das escolas. Nessas comunidades, os professores tornam-se aprendizes permanentes, em constante diálogo com seus pares e com os saberes acadêmicos. A reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, sustentada por teorias consistentes, potencializa a autonomia docente e fortalece a identidade profissional.

Além disso, formar-se na escola significa enfrentar as contradições e desafios do cotidiano não como obstáculos, mas como oportunidades de crescimento. Significa também desenvolver uma postura investigativa e reflexiva diante da realidade educacional, buscando constantemente aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Em síntese, a escola como lócus de formação promove uma articulação profunda entre o fazer e o pensar, entre o ensinar e o aprender, entre o individual e o coletivo. Trata-se de uma proposta que valoriza a experiência, reconhece o contexto, fortalece a colaboração e aposta na potência transformadora da formação em serviço. Nesse caminho, cada escola pode se tornar um espaço de emancipação profissional e de construção de uma educação verdadeiramente comprometida com a justiça social e com a qualidade.

5.5 EXPERIÊNCIA LOCAL: SMEC/BARRA DO BUGRES

O projeto de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação representa um esforço



concreto de qualificar a prática docente através de formações sistemáticas. Com o objetivo de contribuir para a reflexão do gestor escolar e professor sobre a importância da formação continuada em serviço, como forma de capacitação docente que poderá ajudá-lo a enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos pela educação contemporânea dentro da real necessidade da escola, onde os problemas são comuns a todos que dela fazem parte.

Pretende, também, levar o professor a refletir sobre a possibilidade de crescimento individual e profissional que esta formação poderá lhe proporcionar e, consequentemente, contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Por ser esta uma opção de formação continuada que oportuniza aos educadores constituírem-se como sujeitos do próprio conhecimento, acredita-se que possa favorecer um processo de construção permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional, proporcionadas pelas reflexões sobre a ação profissional e pelos novos meios de se desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, este projeto tem como objetivo também, levar o professor a refletir sobre as contribuições de uma prática de trabalho coletivo dentro da escola, cujo coletivo venha favorecer a discussão, e a interação enriquecer e fortalecer o trabalho.

O projeto traz reflexões sobre como é importante a Formação Continuada em Serviço tanto de professores como os demais profissionais da educação municipal, faz-se imprescindível no contexto educacional. Para isso ao iniciar este embasamento teórico é abordado alguns conceitos sobre a Formação Continuada em Serviço dos professores desta rede, que tem como objetivo evidenciar a Formação Continuada de professores como uma ferramenta de auxílio para os processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Descreve, nesse sentido, a Formação Continuada como uma Política Municipal entendida como parte essencial na ação em sala de aula, além de integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com Prada (1997), em seu artigo “Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas”, a formação continuada de professores sempre esteve ligada à formação de professores, no sentido de atualizar-se ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atuais. Mas é no período pós Primeira Guerra Mundial que a ênfase na formação continuada de professores se faz necessária por razões ideológicas, políticas e econômicas.



Prada (1997) destaca que, na década de 30, era necessário prevenir para evitar nacionalismos observados durante a guerra, e também para difundir propostas pedagógicas como a Escola Nova. Posterior à Segunda Guerra, as duas grandes potências pretendiam expandir sua ideologia de diversas formas, sendo uma delas pela educação. Isso tornou necessárias as reformas educativas e, para que estas fossem implantadas na América Latina, por exemplo, era estratégico “[...] capacitar recursos humanos” em todos os níveis (políticos, governamentais, econômicos, educativos) tendentes à implementação das reformas.

Segundo análise de Prada (1997), nas décadas dos anos 60, 70, 80, no auge da guerra fria, foram desenvolvidas inúmeras ações de “capacitação, reciclagem, treinamento”, entre outras, que pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada. Nesse contexto, a formação de professores, a atualização ou a formação permanente, foi se constituindo num produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado, o órgão que implementava as reformas ou pelo empregador dos professores.

Para Prada (1997), esta formação aos poucos foi passando a ser demandada e adquirida pelos próprios professores, inclusive sendo comprada pelo próprio Estado. Por volta dos anos 90, no Brasil, viveu-se um momento de inúmeras reformas, tendo a escola e a sociedade que se adequarem às novas exigências impostas pela globalização. Segundo Maués (2003), nesse período, a formação de professores teve de se adaptar às exigências e o nível superior passou a ser exigido dos docentes para trabalhar em sala de aula. Isso ocorreu porque alguns setores da sociedade defendiam, e ainda defendem, que somente na universidade os professores têm condições de aprofundar os conhecimentos e conseguir maior domínio da sua função docente. Isto levou ao que Maués (2003) nomeou como “universitarização”.

Prada (1997), ainda no contexto de discussões de Formação Continuada de professores, afirma que, nesse sentido, a mesma passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Assim a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, consequentemente, transformá-la.

O projeto ressalta que as concepções de Formação Continuada de professores são fundamentadas nas ideias de um ser reflexivo capaz de mudar, transformar, construir e (re) construir suas práticas docentes, no sentido de contribuir para o avanço da aprendizagem do aluno. É importante



compreender que a formação dos professores pode favorecer a construção do saber profissional, em consonância à Formação Inicial dos mesmos. A diferença entre as duas formações é que uma ocorre no início de carreira a fim de proporcionar ao professor um conhecimento teórico, garantindo um conhecimento prévio das ações pedagógicas dentro da sala de aula. A outra formação ocorre durante todo o trajeto profissional, possibilitando ao professor refletir sobre as ações no contexto pedagógico em que está inserido.

Nessa política de Formação Continuada em Serviço, contem propostas que oportuniza ao professor um repensar na forma de intervir para transformar a realidade em que está inserido, considerando a sua formação como pessoa e profissional. As propostas de formação devem contemplar mudanças “[...] nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional” (BRASIL, 1999, p. 56). As ações da formação devem ser compartilhadas e articuladas à realidade social de modo que a teoria adquirida, nos cursos de formação, possa contribuir para a construção de saberes necessários ao desenvolvimento de alternativas metodológicas que facilitem a aprendizagem dos alunos, além de proporcionar um preparo aos alunos para intervir nas relações sociais e pedagógicas, com vistas à construção de bases que proporcionem uma educação transformadora.

Nóvoa (1995) comprehende que a formação continuada de professores é toda ação permanente, de caráter educativo e pedagógico, que possibilita aos professores uma formação (re) construída cotidianamente no espaço escolar junto aos seus alunos e aos seus pares. Desse modo, a formação continuada de professores passa a ser caracterizada como espaço de estudo, desenvolvimento profissional e aprimoramento do trabalho docente.

Ressalta-se, também, o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96) que destaca a valorização desses profissionais da educação da seguinte maneira:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho.

É importante entender que os aspectos considerados valorizam a Formação Inicial do professor, como também a Formação Continuada em Serviço desse profissional, sendo um processo de aperfeiçoamento das suas ações advindas de reflexões da sua prática docente. Nesse sentido, Nóvoa (1995) afirma que:

A formação de professores não se constrói somente por acumulação de cursos, conhecimentos



e técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA 1995, p.25).

E essas reflexões estariam mais próximas da realidade do aluno e não somente na realidade teórica que o professor adquire na Formação inicial. É possível observar uma mudança em relação a esses conceitos vindos com a Formação Continuada em Serviço, como sendo uma maneira de acompanhar as mudanças não somente conceituais, mas as mudanças sociais que ocorrem no meio, e que também são fatores determinantes nos processos de ensino e de aprendizagem. Constitui-se, então como lócus da construção reflexiva sobre sua prática social educativa.

Além disso, o projeto de formação da SEMC aborda um contexto em que os professores não possuem Formação Inicial compatível com as disciplinas que lecionam, não obstante, acabam por colocarem todas as expectativas das resoluções para seus problemas docentes nas Formações Continuadas em Serviço oferecidas pela escola ou governo. Então é preciso pensar em formação continuada em suas especificidades próprias de cada instituição de ensino, em seu tempo e espaço, de forma que influencie significativamente nos resultados efetivos no ensino e na aprendizagem, sem deixar de levar em consideração uma perspectiva crítica e reflexiva.

De acordo com esse processo de reflexão proporcionado pela formação continuada em Serviço, Sacristán (1999) ressalta que o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Ao realizar essa tarefa, o professor proporciona reflexões sobre a prática pedagógica, pois parte-se do pressuposto de que, ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado gerando uma cultura objetiva da prática educativa. Conforme o referido autor (1999, p. 73), “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”.

Todo esse contexto de discussão em relação à Formação Continuada em Serviço mostra que essa formação é fator a ser levado em consideração no processo de superação das deficiências da formação inicial recebida pelos professores, colocando-os em lugar de não professores formados, mas de professores em formação contínua.

Nesse sentido, Schön (1990) propõe um movimento para o desenvolvimento profissional dos professores voltado para a reflexão: “[...] conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1990 p. 81). Essas novas concepções reflexivas do professor pretendem dar condições para enfrentar as situações complexas, incertas, conflitantes e para superar a



relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula.

Gómez (2000) ressalta que, no processo de Formação Continuada em Serviço, ocorre a prática reflexiva que permite ao professor teorizar o seu conhecimento prático, identificar elementos presentes em sua prática, investigar esses elementos e associá-los com conhecimentos teóricos. Essa reflexão possibilita ao professor integrar conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos e técnicas que ele já possui com as situações inusitadas com as quais se depara cotidianamente, e, a partir dessas interações, analisar sua realidade e elaborar estratégias de intervenção.

Gómez (1995) percebe a reflexão como um processo carregado de experiências, valores e recursos intelectuais individuais que envolvem o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico. Esses valores e recursos podem ser considerados instrumentos no processo de reflexão se forem integrados significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. Para o autor quando o professor reflete na e sobre a ação, ele liberta-se das técnicas, receitas e regras derivadas de uma teoria externa e das imposições curriculares administrativas e cria novas referências, novas formas de analisar e agir. Busca teorias e conhecimentos novos, extrapolando as técnicas aprendidas e construindo novas estratégias de ação, novas teorias e categorias de compreensão, novas formas de definir e enfrentar problemas. Dessa forma, é viável crer que o professor que recebeu a formação reflexiva possui melhores condições de buscar novos conhecimentos e relacioná-los com sua prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada constitui-se como uma necessidade fundamental para a efetivação de uma prática docente crítica, transformadora e comprometida com a qualidade da educação. A articulação entre teoria e prática, bem como a valorização dos saberes docentes, deve ser a base para qualquer política de formação. Os sistemas de ensino precisam reconhecer e apoiar essas necessidades, garantindo condições reais para o desenvolvimento profissional dos educadores. A experiência da SMEC de Barra do Bugres é um exemplo de como é possível construir práticas formativas significativas quando há intencionalidade, escuta e compromisso com a escola pública.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Formação de professores: perspectivas atuais. Petrópolis: Vozes, 1997.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GÓMEZ, A. P. A prática pedagógica do professor reflexivo. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. A prática pedagógica do professor: da aula à situação de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUIMARÃES, Selva. Formação continuada de professores: desafios e possibilidades. Campinas: Papirus, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Democracia e gestão da escola pública. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAUÉS, Odair C. A formação dos professores no Brasil: 1990-2000. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-45, jan./abr. 2003.

NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A prática pedagógica do professor: da aula à situação de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.



PRADA, L. E. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XVIII, n. 60, p. 104-125, dez. 1997.

PRADA, Maria da Conceição. Formação continuada de professores: conceitos e propostas. *Revista Presença Pedagógica*, n. 40, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educar e conviver: ensaios sobre educação contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1990.

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Barra do Bugres. Projeto de Formação Continuada 2023-2024.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.