

# FORMAÇÃO CONTINUADA: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA DE PROFESSORES

## CONTINUING TRAINING: THE THEORY- PRACTICE RELATIONSHIP OF TEACHERS

Seila Sousa dos Santos Ferreira 1  
Madalena Varzinha Ferreira Melo Costa 2  
Vanda Elizete Vieira da Costa 3  
Rita de Cássia Coronheira Silva 4  
Valdenir Castro Bezerra 5

**Resumo:** Esse artigo tem por objetivo trazer um formato inovador de métodos e técnicas para aprofundar a concepção do processo formador dos professores, tecendo crítica aos modelos atuais e de ser limitado ao método formativo dos professores. Neste sentido, procurou-se mostrar a importância de saber que o espaço escolar deve ser visto como um local privilegiado, com momentos de estudos, para que todos os profissionais venham desempenhar seu papel na busca do conhecimento, tornando a escola lugar propício de saberes, discutindo com propriedade diante dos desafios, assumindo como princípio a convergência dos percursos pedagógicos. Dois objetivos básicos do trabalho são: o universo de conhecimento adquirido pelos professores e a reflexão de nortear o trabalho educativo, com vistas nas ponderações e operacionalização que será desenvolvido na escola. Notou-se com o estudo, o aprimoramento alcançado mediante a prática, visando um ensino de qualidade e a compreensão dos espaços pedagógicos alinhados ao saber inovador.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Projeto Político Pedagógico. Espaço Escolar. Trabalho Educativo.

**Abstract:** This article aims to bring an innovative format of methods and techniques to deepen the conception of the teachers' training process, criticizing current models and being limited to the teachers' training method. In this sense, we tried to show the importance of knowing that the school space should be seen as a privileged place, with moments of study, so that all professionals come to play their role in the search for knowledge, making the school a place for knowledge, arguing properly in the face of challenges, assuming as a principle the convergence of pedagogical paths. Two basic objectives of the work are: the universe of knowledge acquired by the teachers and the reflection to guide the educational work, with a view to the considerations and operationalization that will be developed in the school. It was noted with the study, the improvement achieved through practice, aiming at quality teaching and the understanding of pedagogical spaces aligned with innovative knowledge.

**Keywords:** Teacher Education. Pedagogical Political Project. School Space. Educational Work.

Graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão e Docência das Séries Iniciais. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5434911147197448>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1858-924X>.  
E-mail: [seilaferreira.sousa@gmail.com](mailto:seilaferreira.sousa@gmail.com)

Graduada em Normal Superior. Pós-graduada em Gestão e Metodologia de Ensino de Linguagem, Arte e Educação Física pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) e em Gestão Municipal pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7709093007180908>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0443-9550>.  
E-mail: [mvfmello@gmail.com](mailto:mvfmello@gmail.com)

Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Orientação Educacional e Libras e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/373068339303217>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4348-7982>.  
E-mail: [vandaelizete@hotmail.com](mailto:vandaelizete@hotmail.com)

Graduada em Pedagogia, Especialização Lato Sensu em Orientação Educacional pelo Centro de Universitário (UNIRG). Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986138824339608>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9229-1567>.  
E-mail: [silvacoronheira@gmail.com](mailto:silvacoronheira@gmail.com)

Mestranda em Educação (PPPGE/UFT). Especialista em Educação Infantil (UFT). Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pelo ITOP. Graduada em Pedagogia (Unitins).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2445219488489549>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4767-6572>.  
E-mail: [valdenircastro@hotmail.com](mailto:valdenircastro@hotmail.com)

## Introdução

Diante das discussões relativas à educação numa perspectiva transformadora, reflete-se aqui, uma preocupação evidenciada nas investigações mais recentes e na literatura da área provocando debates e encaminhando propostas acerca da concepção inicial e dos docentes. Nesse movimento mundial a ação pedagógica, ocupa lugar de destaque, estando, de forma crescente, associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas.

Dessa forma, para o sucesso de métodos inovadores precisa partir do próprio conceito de escola, ou seja, é uma tática de progresso da classe, e ainda versa em constituir propostas que colabore, para o seu conhecimento seja pautado numa questão pedagógica, que leve em conta a melhoria das atividades escolares num argumento educacional de todo de trabalho, numa sucessiva dinâmica de construção e da ampliação do saber.

É notório dizer, simplesmente que a formação não será vista ou imaginada como uma simples e direta aplicação à situação de um saber teórico, mas sim ser pensada na capacidade que cada profissional tem em atingir um substancial progresso de seu exercício, parte inteiramente do campo educacional e dos métodos que são realizados.

Conceitua-se a formação como um saber que vem totalmente para a solução de muitos desafios que surgem dentro da escola, como: políticos, pedagógicos, e sociais, ou seja, deve está ajustada em vários discursos, e de diferentes modelos de outras concepções antes denominadas como treinamento, capacitação, reciclagem isso limitava a capacidade de discussão do professor, em se posicionar num processo que venha para ajudar e apoiar sempre que necessário à sua técnica.

A mediação implica-se em dizer que todo nível de aprendizado vem à tona numa visão consecutiva e eficaz para edificação do conhecimento, e compete ao professor formalizar a intervenção entre o estudante e a assimilação dos conhecimentos aplicados, que possibilitarão ao professor a promoção do desenvolvimento e a real compreensão do fator social de cada ser humano.

Neste sentido, é impossível falar em aumento de qualidade da educação, sem falar do processo de estudo, questões que estão intimamente ligadas, pois a formação teórica e o entendimento do professor poderão contribuir para melhorar a qualidade do ensino e que são as transformações sociais que irão gerar transformações no ensino.

Sendo assim, é na própria escola que devem ser sugeridas técnicas de mudanças, onde serão levantadas questões que venham abordar as reais necessidades da unidade escolar. No entanto, é notório saber que estes momentos de estudo em serviço precisam enxergar caminhos para articular melhores condições de trabalho, e ainda incluindo como princípio norteador o Projeto Político Pedagógico (P.P.P), que rege todo o trabalho escolar, que vem garantir o processo formativo, promovendo a conscientização na construção da escola pública e de qualidade.

## Teoria e a relação com a prática do professor

Nos últimos tempos, as discussões sobre formação de professores tem sido um dos temas mais discutido na área educacional. De forma que a União reconhece a necessidade da valorização do professor, da oferta de formação continuada e ainda que de fato isso não seja concretizado, mas legitimou a luta da categoria pelos seus direitos. Segundo, weffort (1994),

O desafio é formar, informando e resgatando, num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio, para a apropriação de sua historia, pensamento, teoria, prática (WEFFORT, 1994. p.6).

De acordo Brzezinski (1998), o professor é tido como profissional que possui capacidade e competência para “organizar, hierarquizar e sistematizar ideais”, sendo capaz de desenvolver ideias de forma dinâmica e expressiva de modo coerente e concretizando o saber-fazer de sua ação pedagógica.

Teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas originárias desta através de uma análise crítica que tem por intenção, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la” [...] e prática é “um saber objetivo e explicado em ação”. (BRZEZINSKI, 1998, p.169).

Desta forma, versando sobre a teoria, vem ajudar a ação do professor, podendo demonstrar à trajetória a modificação da prática docente. Assim, dessa forma a ação pedagógica passa a ser concebida de frente a identificação de duas dimensões indispensáveis e interinfluentes. A primeira refere-se ao processo educativo que se dá no interior da escola, ao passo que a segunda evidencia-se na prática social, relacionada à formação do homem em suas suas relações político-culturais.

Resinificar essa ação implica, então, entendê-la como práxis, construída no caráter dialético da realidade socioeducativa, por que a educação, enquanto prática social humano é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialéticidade. (PIMENTA, 1994, p. 52).

Sendo assim, permite ao professor concretizar o saber, consolidando os conceitos no âmbito educacional, trazendo um direcionamento das reflexões que são recorrentes e que tem por intenção resinificar seus métodos e assim edificar uma postura critico-reflexivo, a respeito de suas próprias experiências.

É imprescindível que durante os estudos, enquanto futuros educadores e no decorrer do curso haja práticas pedagógicas em espaços escolares, pois estas contribuem para a ampliação do saber baseado na experiência que advém do aprendizado presentes nos momentos de planejamento ou até planos que são desenvolvidos na unidade escolar.

A prática, portanto assume lugar central nessa perspectiva, permitindo desenvolvimento das capacidades e competências da formação, não dependentes da assimilação do conhecimento acadêmico, mas decorrentes da dialética estabelecida com a situação no exercício da profissão. Desse modo, a prática transforma-se em fonte de investigação e de experimentação ao mesmo tempo a teorização da prática adquire legitimidade.

Como enfatiza Gadotti (2003),

O processo de formação continuada se configura *É* (...) no campo da formação de profissionais de Educação Básica onde mais abundam as leis e os pareceres dos conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até das agências de financiamento, nacionais e internacionais (ARROYO, 1999, p. 15).

Percebe-se a formação como busca determinantes para toda e qualquer qualificação profissional do docente, sendo nela que se constroem os primeiros saberes da sua profissão, recentemente, o panorama da profissionalização docente concentra em um complexo de hipóteses a fim de uma edificação profissional dos professores.

Partindo dessa expectativa de proposição entre o estudo e a maneira de ensinar, é indispensável situar uma atuação expressiva, que tenha sentido e objetivo, logo um ensinamento sem prática diminui as capacidades do professor voltadas à abrangência, construção, explicação e alteração na educação como um todo.

Diante da conjectura, se teoria e prática forem realizadas separadamente ou isoladas não determinarão resultados significativos, pois, nem uma não se sobressai a outra, já que tem origem na atividade prática, e mesma se baseia de modo que haja um aperfeiçoamento de ambas de forma coerente. A priori existe uma interdependência entre as mesmas, como se constituísse um ciclo em que uma precisa da outra para se unificar.

## Desenvolvimento

Ao longo dos anos, o professor em processo de formação necessita pronunciar, aperfeiçoar e sistematizar os conhecimentos por meio da teoria e da prática, tendo em vista que dessa forma estará produzindo conhecimento para si, e com isso possa se tornar um educador com significativa relevância para os educandos. A teoria se articula com o conhecimento de forma a sistematizar as especificidades esclarecendo que a prática é a constituição da teoria e ao mesmo tempo, é capaz de formular as ações concretas, podendo modificar e ser modificadas.

Nessa direção, a formação de professores está relacionada com a mudança educacional e a inovação de suas práticas pedagógicas. Como enfatiza Nóvoa (1992, p. 25), os percursos pessoais e profissionais podem ser analisados como momentos de balanço retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais, onde cada um produz a sua vida que, no caso dos professores, é também produzir a sua profissão.

Assim, Porto (2004, p. 16), “a formação continuada, parte viva e vivificante do projeto educativo da escola, pode ser vista como uma releitura das experiências que nela ocorrem”, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores. Consequentemente, que seu fazer pedagógico deve ser guiado pela reflexão crítica transformando-se em práticas mediadas pelos agentes educativos que nela atuam.

Nesta direção, pode-se então afirmar que um movimento que procura colocar a escola como espaço de iniciativa e concretização de seus próprios projetos, buscam coerências entre as concepções anteriormente referenciadas. Nesta lógica, Nóvoa,(1992), nos alerta, no sentido de que:

O espaço pertinente à formação contínua já não é o professor individual, mas sim, o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores. (NÓVOA, 1992, p. 22).

Na necessidade de aperfeiçoar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino como organização de trabalho, reside o fundamento essencial da pertinência e do sentido da adoção de uma estratégia formativa “centrada na escola”. E nessa perspectiva de transformações das situações de trabalhos em situação de formação que emerge importância da oferta de formação continuada para os professores. Assim,

Quando há um coletivo forte em nível de instituição, com um andamento de projeto, é relativamente fácil definir necessidades de formação conectadas ao projeto comum (PERRENOUD, 2000, p. 14).

O mesmo acontece em uma equipe inovadora. Concordando com o autor, pode-se destacar o trabalho coletivo na definição e realização dos objetivos escolares. Uma escola que define coletivamente suas necessidades e ações consegue, ao desenvolvê-las, aprimorar a compreensão e atuar rumo à transformação da realidade. Essa realidade é totalmente válida para todas as metas da instituição, incluindo a edificação da prática docente. Se planejada coletivamente, a formação pode ser realizada compartilhando saberes, experiências formadoras, organizando e aprofundando o que sabe, tendo como base fundamental o aprendizado coletivo.

A educação, os estudos sobre inovação começam a surgir em épocas bastante recorrentes; paulatinamente, passa-se a considerar inovação como algo necessário para superar a continuidade de modelos educativos e pedagógicos. Esse interesse, todavia, não tem conduzido a uma análise aprofundada desta questão. É comum, ainda, o tratamento semelhante para mudança e inovação o que pode resultar em procedimentos pouco significativo para o propósito de melhoria da ação pedagógica. Para Porto (2004),

Há diferentes tipos de inovação segundo o seguimento que a considera, o interesse que a mobiliza o contexto que a enclencha. Por isso, a pretensão de conceitua-la consiste em trabalho complexo, embora se perceba uma tendência generalizadora de associar inovação com processos de mudança. Menos acentuadas encontram-se posições que a relacionam com a descoberta – aquilo – que aumenta o conhecimento – com inovação- uma nova aplicação desse conhecimento. Conecta-se, outras vezes com as ideias de melhoria, progresso, qualidade (PORTO, 2004 p.23).

Busca-se um modelo de formação que seja específica para cada seguimento, onde serão defendidas as propostas que surgirem para solucionar as dificuldades e que a mediação acontecerá de forma expressiva e venha a se efetivar concretamente no aprendizado dos discentes.

A formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013),

Os sistemas educativos devem instituir (...) previsão: I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante; II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva; III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos de formação inicial de docentes, de modo que correspondam às exigências de um plano de Nação (BRASIL, 2013, p. 58).

Neste sentido, tais transformações interferem no meio social, determinando mudanças educacionais na tentativa de um efetivo acesso ao saber. É notório saber que esse é um novo desafio que se coloca à formação/ prática do professor. Se por um lado, encontra crescente número de defensores: professores conscientes das dificuldades que precisam ser superadas, mas também dos ganhos e benefícios que advêm desse outro modo de perceber a investigação e de orientar a ação pedagógica evidenciando em possibilidades de:

Romper com o conformismo ante idéias recebidas/impostas; Superar a rotina que esvazia e imobiliza o interesse e afronta a capacidade crítica e criadora dos sujeitos educativos; Desenvolver a atitude de andar sempre de olhos abertos, vendo o mundo criticamente e reconstruindo-o pelo questionamento permanente. Descobrir e produzir novos conhecimentos-fazer ciências; Trasmudar o quadro educativo – pedagógico, que passa a acolher o questionamento e a ressignificar a verdade, encontrando e construindo caminhos para a autonomia.

Do exposto, é preciso que cada profissional tenham essa consciência de que ao ultrapassar algumas dificuldades, não será nada simples e tampouco solitária, uma vez em concordância com estas mudanças, às políticas de educação giram para as suas capacidades e agilidades do processo educativo.

Precisamos primeiramente de um ambiente formativo, ou seja, com um novo olhar para constituir diferentes formas de preparar o trabalho escolar, onde potencialize alterações que consigam na finalidade de colaborar com o exercício educacional.

No entanto, a legislação da educação no Brasil prevê como direito dos profissionais da educação a formação continuada, reconhecendo sua importância para o avanço da educação

escolar, bem como, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), art. 61, capítulo VI, regulamenta o direito a formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”.

Desta forma, para Borges (2004),

A formação continuada de educadores deve estar intimamente articulada com o projeto educativo da escola, incorporando à prática de trabalho de investigação-ação-reflexão que possam de fato contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Também deve incluir a montagem de dispositivos de avaliação dos professores, os quais devem constar de programas que tenham como objetivo o desenvolvimento profissional (BORGES, 2004, P. 58).

Nesta perspectiva, é importante analisar a cultura organizacional das escolas e captar as formas pelas quais se dá sua interação com o meio social e político e as inter-relações que estabelecem com a comunidade.

De acordo ao PEE/TO (2015-2025 p. 35), a escola deve “estabelecer estudos, em parceria com instituições pública de ensino superior, para analisar a qualidade dos cursos ofertados, tendo por finalidade nortear políticas públicas, que visa à melhoria do aperfeiçoamento adquiridos pelo professor” e científica e dos índices de desempenho da educação básica.

Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e a formação de professores ganha um capítulo próprio:

[...] o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas (Brasil, 1999c, p.131).

Precisa de fato, conceber a formação como meio de valorização e informação para os professores, sabe-se que estes momentos são adequados para discussões e ampliações de conhecimento, faz-se necessário o envolvimento de todos no processo educacional, fazendo uma reflexão ao modelo dos cursos de ofertados no sentido de objetivar métodos e atitudes inovadoras.

Corroborando, o Plano Nacional de Educação (2014-2025), afirma que:

É possível afirmar que a valorização do magistério perpassa diversas dimensões, como a formação adequada e contínua, a estruturação de carreiras, as condições apropriadas de trabalho e a constituição de patamares adequados de remuneração. Nesse contexto, o objetivo central da Meta 17 consiste em equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais. (BRASIL, 2014, p. 290).

Para Brasil (2013), “uma política nacional de valorização, formação inicial e continuada dos profissionais da educação precisa ser implantada”, para isso, é necessário refletir sobre as formações que são ofertadas pelas redes de ensino.

Quanto aos métodos utilizados no ambiente das escolas é uma prática defendida por Nóvoa (1995) “as situações que os professores são obrigados a enfrentar são únicas, exigindo por tanto respostas únicas”. Ainda, segundo o autor,

As práticas de formações do nosso projeto serão instituídas nas dimensões individuais e coletivas da profissão docente, num movimento que compreenda o compartilhamento de

experiências entre pares e autonomia de cada professor. (NÓVOA, 1995, p. 27).

Posto isso, faz-se alguns questionamentos: Existem algumas estratégias com foco na superação de problemas que interfiram na busca da qualidade do trabalho do professor ou no enfrentamento de desafios da educação? Os atuais modelos dos cursos de formação têm atendido às perspectivas de uma fundamentação para sustentar sua prática? Quais modelos de sociedade e de aluno querem formar? E esses profissionais têm encontrado espaço de reflexão em seus locais de trabalho? Segundo, (Saviani, 2011),

É importante fazer reflexões acerca do método materialista dialético-histórico na busca do enfrentamento dos desafios e tomando como início a tendência pedagógica histórico-crítica.

Neste caso, Saviani 2011, afirma ainda, que o processo formador não deve abordar tão somente à burocracia de resolver problemas no âmbito escolar, mas de contribuir para que ultrapassem muito além, considerando a mudança do seu conhecimento como um todo.

Para que aconteça essa transformação de saberes é necessário ter clareza de temas a serem incorporados, na intenção de fazer uma análise histórica, para os professores, a escola e o currículo a ser trabalhado no contexto social atual, tendo como foco o aprendizado do aluno.

De acordo Gadotti (2003), observa-se que é preciso desenvolver no trabalho de coordenação pedagógica, uma prática reflexiva, que leve a busca de conhecimentos, a atualização que ajude a sair do comodismo e enfocar numa perspectiva de formação que atenta não meramente para aprender novas técnicas. Enfim, o docente é o mediador do procedimento e facilitador das aprendizagens promovidas no ambiente escolar, pois para ele desenvolver o seu trabalho, precisa de um conhecimento científico de um espaço coletivo, que propicie esta prática de formação para sua qualificação profissional, reorganizar velhas teorias às novas práticas requer conhecimento.

O docente deve ter o compromisso de contribuir, com seus conhecimentos, da mudança estrutural da sociedade. Tal contribuição... Se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., que seja capaz de colocar de posse dos alunos (SAVIANI, 1983, p. 83).

Segundo o autor, o professor necessitará partir da prática social, buscando alterar qualitativamente a de seus alunos, enquanto agentes de transformação. Ainda nessas políticas, os professores são controlados em suas atividades, preestabelecidas em competências, conceito esse que está suprimindo saberes ocasionando em ônus para os professores, que os expropria de sua condição de sujeitos do conhecimento.

Sabe-se que o papel da escola é conduzir o conhecimento ao aluno, historicamente estabelecido, tornando-o um sujeito que realmente perceba criticamente e possa envolver com a sua mudança.

As políticas de formação dos profissionais da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os parâmetros de qualidade definidos pelo Ministério da Educação, associados às normas dos sistemas educativos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, são orientações cujo objetivo central é o de criar condições para que seja possível melhorar o desempenho das escolas, mediante ação de todos os seus sujeitos (BRASIL, 2010, p. 52).

O objetivo do docente é buscar meios de se qualificar para educar, tendo como intuito a assimilação do processo de aprendizagem, participando de eventos formativos tanto escola, como pela Secretaria de Educação, com intuito de efetivar de fato uma proposta concreta, admitindo ao professor o direito de um ambiente de discussão, com pautas para um estudo direcionado, que venha ao encontro com as reais necessidades da escola. Segundo a BNCC/2018,

Com a publicação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que amplia o direito à Educação Básica obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, as DCNEB tem o intuito de contribuir para a formulação de políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. (BRASIL, 2018, p. 58).

Ainda, assim, neste processo acredita-se que o papel do coordenador é de formador e formando, pois através do trabalho desenvolvido na escola, devendo haver uma troca de conhecimentos. Assim, cabe ao coordenador neste processo, propor aos professores uma prática inovadora, acompanhando seu processo de ensinar e aprender, e mediante experiência, revê sua maneira de agir, pois a inovação reflete em sua atividade profissional.

É importante ressaltar que nesses momentos de estudos sejam subsidiados rumo a um ensino construtor, entendendo que são imprescindíveis diversas estratégias tendo como referência o P.P.P, e o regimento escolar e outros documentos para obter uma direção metodológica voltada a escolha dos temas, planejamentos e discussões do desenvolvimentos do trabalho pedagógico.

Essas atividades realizadas na escola devem ser assumidas como principal espaço de inclusão e de socialização, deve ser um lugar atraente, estimuladores de aprendizagem, sempre acreditando que é necessário um maior investimento no desenvolvimento profissional do professor. De acordo Arroyo (1999);

*É (...) no campo da formação de profissionais de Educação Básica onde mais abundam as leis e os pareceres dos conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até das agências de financiamento, nacionais e internacionais (ARROYO, 1999, p. 151).*

E que no percorrer deste caminho, ter como referência o sonho de contribuir para o entendimento de uma realidade presente e fundamentada no sentido claro do tipo de sociedade e sobre o tipo de homem adequado às aspirações e necessidades do novo tempo – de uma nova forma de integrar o ensinamento ao viver e ao produzir, pois o professor promove transformações em si e, mais ainda, naqueles a quem educa. Então, ter essa consciência da realidade, em sua forma de estruturação e organização, é fruto do trabalho humano, nasce à possibilidade da modificação ser gradual e progressivamente propagando-se os que compartilham da certeza de que tudo pode ser mudado pela força da ação do homem.

Portanto, os professores devem conquistar – construindo e reconstruindo da prática no apreciar dos fundamentos teóricos que a sustentam e a explicam as condições concretas para transmitir, produzir e socializar o conhecimento.

## **Considerações Finais**

Corroborar-se a conjectura como um dos fatores decisivos para a constituição e aperfeiçoamento da práxis, trazendo uma semelhança que consideramos recíproca e inexoravelmente indispensável no desenvolvimento educacional, aprimorando no o alicerce para a progressão pedagógica.

Avaliando, de fato, a formação constitui-se em uma das mais difíceis, envolvendo diversos campos de atuação dentro da escola, vários fatores devem contemplar todos os seguimentos da instiuição dentro e fora dela. Desta forma, ao se falar de formação a mesma, não pode ser concebida somente para atender aos “modismos” ou somente como fonte de “acúmulo” de tantos cursos, palestras, simpósios, seminários, mas sim, deve se estabelecer em um trabalho diário e constante para a ampliação da prática do professor.

Desta maneira, um professor antenado com seu mundo, deve apresentar entre outras, a competência teórica, a aplicada, a Institucional e a afetiva. E isso, não basta apenas saber. De fato o verdadeiro professor precisa saber: para que ensinar, o que ensinar e como ensinar.

Sendo que é preciso usar esse saber de modo significativo, sendo este um preparo sem fim, havendo uma gama de subsídios específicos enquanto formação teórica.

Nessa expectativa, quando o professor abrange a interdependência entre teoria e prática fazendo uso dessa compreensão em sua atuação docente e enfatizando que esses componentes são indissociáveis na constituição da prática, e que são, portanto, componentes indissolúveis da práxis este se torna um ser reflexivo com direcionamento da sua prática e de estágios significativos.

É válida, a definição como atividade prática e teórico que inclui um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, que só podem ser separados por uma técnica de abstração, estes permitem e cooperam para uma identidade emancipatória, transportando assim os sujeitos discentes à emancipação.

Nessa perspectiva, fica claro evidenciar que as ações pedagógicas são naturalmente diversas, se concluem e permite o saber pedagógico ganhando significado, com objetivos para reinventar novas artes lúdicas e atrativas, dessa forma, o trabalho se torna claro e acessível quando está diretamente relacionada à realidade encontrada na escola.

Nesse sentido, sinaliza-se que o processo de formação deve ser permanente na busca de métodos inovadores e de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado com a finalidade de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.

Apesar da oferta de formação está garantida aos professores, como direito na Legislação educacional, às condições de acesso sob a mesma ainda se configura nos dias atuais como um desafio a ser superado.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394/96). In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999<sup>a</sup>, p. 39-57.

BRASIL. **O Plano Municipal de Educação**. Caderno de Orientações. Brasília: MEC/ SASE, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 – **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010.

BRZEZINSKI, I. **Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática**. In: SERBINHO, R. Q. et al. (Org.). Formação de professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p.161-74.

DUTRA, E. F. **Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura**. In: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis/SC, 2009, p. 1-12.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Teorias da educação. Curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. SP. 8<sup>a</sup>. ed. São Paulo, SP. Cortez/Autores Associados, 1983, p-83.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NÓVOA, António. **O passado e presente dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.) Profissão professor. Porto: Dom Quixote, 1995.

PORTO, Yeda da Silva (1998), **“formação continuada de professores: Possibilidades e limitações de intervenção na prática pedagógica”**. Pelotas: UFPel. Dissertação de Mestrado.

PIMENTA, Selma Garrido (1994), **“Formação de professores no Brasil em nível de 2º grau”**. In: Por uma política de formação de professores para a educação básica. Belo Horizonte: Fundação Amae 1994.

PERRENOUD, P. **“Construir competências é virar as costas aos saberes?”** In: Revista Pátio, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19).

PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É; PAQUAY, L. **“Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas”**. In: PERRENOUD, P; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, É. (Org.) Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 83-100.

WEFFORT, Madalena Freire. **Sobre o processo de formação do educador**. Em Foco. Petrópolis: Vozes, nº 0, outubro (1994).

Recebido em: 02 de dezembro de 2021.

Aceito em: 16 de dezembro de 2021.