

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8022525098>

Letícia Oliveira dos Santos

Maiara Roberta Ferreira do Nascimento

Leila Oliveira dos Santos

Mônica Cristina Francischini Camara

Tatiana Rosa França de Paiva

**RESUMO** : A formação docente constitui um dos eixos centrais para a consolidação da qualidade da Educação Básica no Brasil, sendo reconhecida como elemento indispensável tanto na etapa inicial quanto na formação continuada ao longo da carreira. Este artigo, de caráter qualitativo e bibliográfico, fundamentado em referenciais clássicos e contemporâneos, bem como em documentos normativos como a LDB, a BNCC e o PNE, analisa a relevância da formação continuada e os desafios enfrentados pelos professores no exercício da prática pedagógica. A discussão evidencia que a identidade profissional docente se constrói de forma processual, articulando saberes acadêmicos, práticos e experienciais, e requerendo constante atualização e reflexão crítica. Entretanto, a efetivação da formação continuada ainda enfrenta entraves significativos, como a sobrecarga de trabalho, a precarização das condições da docência, a fragmentação dos programas formativos e a ausência de políticas públicas consistentes. Por outro lado, tendências atuais indicam a importância das tecnologias digitais, da educação inclusiva, das metodologias ativas e das competências socioemocionais como dimensões essenciais da formação docente. Conclui-se que o fortalecimento da formação continuada exige investimento em políticas articuladas, valorização profissional e criação de espaços de aprendizagem

colaborativa, de modo a assegurar uma prática pedagógica inovadora, inclusiva e comprometida com a democratização da educação e com a construção de uma sociedade mais justa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Formação continuada. Educação Básica. Identidade profissional. Prática pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A qualidade da educação brasileira tem sido pauta constante em debates acadêmicos, sociais e políticos, especialmente no que se refere à formação de professores e ao papel que estes desempenham na consolidação de práticas pedagógicas significativas e transformadoras. A docência, entendida como prática social e cultural, não se reduz à mera transmissão de conhecimentos, mas constitui-se em um processo dinâmico de mediação entre o saber e o aprender, no qual o professor assume papel central na promoção de aprendizagens críticas, emancipatórias e contextualizadas. A sociedade contemporânea, marcada por intensas transformações tecnológicas, culturais e científicas, exige uma escola capaz de ir além do ensino tradicional e de promover experiências pedagógicas que integrem o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração. Nesse contexto, o professor deixa de ser visto apenas como detentor do saber e passa a atuar como mediador do conhecimento, orientador e pesquisador de sua própria prática. Como ressalta Freire (1996, p. 23), “não há docência sem discência; quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa afirmação evidencia que o processo educativo é dialógico e recíproco, demandando constante reflexão sobre o ato de ensinar.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, assume, portanto, papel determinante na consolidação de uma educação de qualidade e socialmente comprometida. De acordo com Libâneo (2012, p. 67), “a formação de professores deve prepará-los para enfrentar a complexidade das situações de ensino, o que demanda conhecimentos sólidos, capacidade de reflexão e disposição para aprender continuamente”. A docência exige do profissional uma postura crítica, investigativa e ética, capaz de responder aos desafios impostos pela realidade escolar e pelas demandas da contemporaneidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) já assegura em seu texto a necessidade de uma formação sólida e coerente com as demandas sociais e culturais, articulando a teoria à prática educativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), por sua vez, estabelece competências e habilidades que demandam de professores atitudes colaborativas, conhecimento interdisciplinar e domínio de metodologias diversificadas, voltadas à construção de aprendizagens significativas. Essas diretrizes dialogam com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014–2024), que reforça a importância da valorização docente como política pública estruturante.

A formação docente não deve ser compreendida como um conjunto de cursos pontuais e desarticulados, mas como um processo contínuo de reflexão, ação e transformação, em que o professor é sujeito ativo de sua aprendizagem. Para Nóvoa (1992), a formação docente precisa estar ancorada na prática e no exercício crítico da profissão, de modo que o professor se reconheça como agente produtor de saberes e de cultura.

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Essa perspectiva reforça que o desenvolvimento profissional não ocorre de forma linear, mas como um movimento constante de reelaboração de saberes e de reconstrução da identidade docente. Imbernón (2010, p. 47) complementa esse pensamento ao afirmar que “a formação permanente deve promover a construção coletiva do conhecimento pedagógico, articulando teoria e prática e incentivando a inovação e a mudança educacional”. Dessa forma, a formação continuada deve proporcionar espaços de reflexão e diálogo, em que o professor possa compartilhar experiências, repensar sua prática e ressignificar sua atuação.

Tardif (2014) amplia esse entendimento ao defender que o saber docente é construído na interseção entre a formação acadêmica e a experiência prática, reconhecendo o caráter plural dos saberes profissionais. Segundo o autor,

Os saberes dos professores são temporais, plurais e heterogêneos; eles resultam de uma integração de conhecimentos e experiências adquiridos ao longo da carreira e são constantemente reconstruídos no exercício da profissão (TARDIF, 2014, p. 36).

Essa perspectiva evidencia que o professor é um profissional reflexivo e autônomo, que aprende continuamente por meio de sua experiência, das interações com seus pares e das demandas do contexto escolar. Assim, a formação continuada não deve ser vista como mera atualização de conteúdos, mas como espaço de aprendizagem colaborativa e de fortalecimento da identidade profissional.

Além da dimensão teórica, é fundamental reconhecer os desafios concretos enfrentados pelos professores em seu cotidiano. O contexto educacional brasileiro é marcado por desigualdades estruturais, precarização das condições de trabalho, sobrecarga de tarefas e insuficiência de políticas públicas voltadas à valorização profissional. Martins et al. (2023, p. 88) ressaltam que “a formação de professores mostra-se um tema relevante no desenvolvimento e aprimoramento do sistema educacional, ocupando um espaço significativo na qualidade da educação oferecida aos estudantes”. Contudo, essa relevância precisa ser acompanhada de ações efetivas que garantam o tempo, os recursos e o apoio institucional necessários ao desenvolvimento profissional docente.

A escola, enquanto espaço de formação e de transformação social, deve ser compreendida como ambiente formativo também para o professor. Segundo Nóvoa (2002, p. 23), “a escola deve ser vista como lugar de formação permanente, um espaço de troca, experimentação e construção coletiva do saber pedagógico”. Isso implica reconhecer a importância da colaboração entre docentes, da pesquisa como prática formativa e da reflexão coletiva sobre os desafios da sala de aula.

A formação de professores deve estar articulada com o trabalho docente e com o projeto pedagógico da escola, favorecendo o desenvolvimento profissional e a inovação educativa. É no exercício da profissão que se aprende a ser professor (NÓVOA, 2009, p. 45).

Essa compreensão reafirma a ideia de que o professor aprende com a prática, com os colegas e com a reflexão sistemática sobre suas ações. A formação, portanto, deve promover a construção de uma identidade docente crítica, comprometida com a transformação da realidade e com a defesa do direito à educação de qualidade para todos.

O presente artigo, de caráter qualitativo e bibliográfico, fundamenta-se em referenciais teóricos clássicos e contemporâneos da área da Educação, bem como em documentos legais que regem a Educação Básica no Brasil. Busca-se analisar a relevância da formação continuada de professores e os principais desafios da prática pedagógica, destacando a importância desse processo para a construção de práticas educativas significativas e para o fortalecimento da identidade profissional docente. Assim, pretende-se contribuir para o debate sobre a valorização do magistério, a melhoria das condições de trabalho e o papel da formação continuada na consolidação de uma educação democrática, inclusiva e socialmente justa.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que não busca quantificar dados, mas compreender, por meio da análise crítica, as concepções e reflexões que envolvem a formação docente e sua prática pedagógica. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos educacionais, considerando os significados, valores e experiências dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Minayo (2010, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos processos humanos”.

Optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais que discutem o tema da formação inicial e continuada de professores no contexto da Educação Básica. De acordo com Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado,

constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Essa modalidade é essencial em estudos educacionais, pois permite compreender as diferentes perspectivas teóricas que sustentam a prática pedagógica e analisar criticamente o que já foi produzido na área.

A pesquisa bibliográfica tem caráter reflexivo, analítico e interpretativo, buscando não apenas reunir informações, mas também compreender e problematizar os conceitos abordados. Segundo Marconi e Lakatos (2010):

A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador um contato direto com obras, autores e teorias que tratam do tema estudado, favorecendo a ampliação do olhar crítico e a construção de uma base sólida para a reflexão científica, possibilitando ao pesquisador conhecer o estado da arte sobre o assunto e identificar lacunas ainda existentes (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 72).

O levantamento bibliográfico incluiu autores clássicos, como Paulo Freire (1996), António Nóvoa (1992), Maurice Tardif (2014) e José Gimeno Sacristán (1995), que discutem a identidade profissional docente e a relação entre teoria e prática. Também foram consultados pesquisadores contemporâneos, como Imbernón (2010), Perrenoud (2000) e Libâneo (2012), que refletem sobre a formação continuada e os desafios da docência frente às transformações tecnológicas e sociais. Essa combinação de referenciais históricos e atuais assegura uma análise consistente e contextualizada da realidade educacional brasileira.

Além da literatura científica, foram examinados documentos normativos e orientadores da educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014–2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019). Esses documentos foram analisados por seu papel estruturante nas políticas educacionais e na definição dos princípios que norteiam a formação e a prática docente no Brasil.

A análise dos dados teóricos foi realizada a partir de uma leitura crítica e reflexiva das fontes selecionadas, com o intuito de identificar convergências, divergências e lacunas presentes nas abordagens dos diferentes autores. De acordo com Lüdke e André (2013, p. 18), “a análise qualitativa requer sensibilidade e rigor, pois envolve a interpretação de textos e contextos com o objetivo de compreender os significados e os sentidos atribuídos aos fenômenos estudados”.

O pesquisador qualitativo é, antes de tudo, um intérprete da realidade: ele não apenas observa ou descreve, mas busca compreender as múltiplas vozes, contextos e significados que constituem o objeto de estudo, atribuindo sentido aos discursos e às práticas sociais (MORAES, 2012, p. 56).

Dessa forma, a metodologia adotada neste trabalho baseia-se em um processo de análise interpretativa, sustentado pela triangulação entre autores clássicos, pesquisas

contemporâneas e documentos legais, com o propósito de aprofundar o debate sobre a formação docente continuada e compreender os desafios enfrentados na prática pedagógica da Educação Básica. O rigor metodológico está, portanto, na articulação entre fundamentação teórica, criticidade e coerência, características que conferem validade científica e relevância social à pesquisa.

## A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Discutir formação docente é discutir a própria qualidade da Educação Básica. A literatura acadêmica converge para o entendimento de que não há avanços significativos nos indicadores educacionais sem investimento consistente na qualificação e valorização dos professores. Para Libâneo (2012, p. 67), “a formação de professores deve prepará-los para enfrentar a complexidade das situações de ensino, o que demanda conhecimentos sólidos, capacidade de reflexão e disposição para aprender continuamente”.

Essa perspectiva dialoga com o que Martins et al. (2023, p. 89) afirmam ao reconhecer que “a formação de professores não é apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas também um campo complexo que envolve aspectos pedagógicos, sociais, culturais e políticos”. Ou seja, a docência não se limita ao domínio de conteúdos disciplinares: exige compromisso ético, consciência política e sensibilidade para lidar com a diversidade e com as desigualdades educacionais.

A formação docente é um processo contínuo e dinâmico, que não se esgota na formação inicial, mas se renova constantemente a partir das experiências e dos contextos vividos. Tardif (2014) reforça essa compreensão ao afirmar que os saberes docentes são construídos nas interações entre a teoria e a prática, entre o conhecimento científico e o conhecimento da experiência. Segundo o autor:

O saber do professor é um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos programas e livros didáticos utilizados, do currículo prescrito e de sua própria experiência de vida e de trabalho (TARDIF, 2014, p. 36).

Assim, à docência é também um espaço de construção identitária e de reflexão permanente sobre o próprio fazer pedagógico. Nóvoa (1992, p. 25) enfatiza que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade profissional”. Essa visão rompe com o modelo tecnicista de formação e propõe um olhar mais humano, ético e autônomo sobre o papel do professor.

De modo semelhante, Imbernón (2010) sustenta que a formação docente deve estar intimamente relacionada às necessidades concretas do contexto escolar, permitindo que o professor se reconheça como sujeito de sua própria formação. Ele defende que:

A formação permanente dos professores não pode ser concebida como um conjunto de atividades pontuais, mas como um processo de investigação e inovação que permita transformar a escola e a prática pedagógica, convertendo o professor em protagonista da mudança educativa (IMBERNÓN, 2010, p. 63).

Desse modo, a formação docente deve proporcionar não apenas atualização de conteúdos, mas também momentos de problematização, troca de experiências e reflexão coletiva. Para Freire (1996), a prática educativa é um espaço de transformação social e de construção de consciência crítica. O autor ressalta que a docência é um ato ético e político, que exige comprometimento com a emancipação humana e com a luta por uma sociedade mais justa.

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Ensinar exige pesquisa. Ensinar exige criticidade. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 1996, p. 40).

Assim, a formação docente precisa ultrapassar o campo técnico e adentrar o terreno ético e político da prática pedagógica, tornando o professor consciente de seu papel social. Essa concepção é reforçada por Candau (2003), ao afirmar que a identidade docente é construída continuamente na relação entre a formação, a história de vida e a prática profissional. Para a autora, “ser professor é viver um permanente movimento de aprender e desaprender, de reconstruir-se a cada nova experiência e desafio da sala de aula” (CANDAU, 2003, p. 112).

Outro aspecto fundamental refere-se à valorização da formação continuada como componente do desenvolvimento profissional. Segundo Perrenoud (2000), o professor deve ser um profissional reflexivo, capaz de avaliar e replanejar suas ações pedagógicas a partir das demandas do cotidiano escolar. Ele afirma que o docente precisa desenvolver competências para gerir situações complexas, trabalhar em equipe, adaptar-se às mudanças e utilizar as novas tecnologias de forma crítica e criativa.

Essa concepção de formação implica repensar a escola como espaço formativo, um ambiente de aprendizagem não apenas para os alunos, mas também para os educadores. Nóvoa (2002, p. 23) reforça essa visão ao afirmar que “a escola deve ser compreendida como o lugar da formação dos professores, onde o aprendizado se dá no cotidiano, na troca entre pares e na reflexão compartilhada sobre a prática”.

Portanto, discutir formação docente no contexto da Educação Básica é compreender que ela é a base para o fortalecimento da identidade profissional, para a melhoria da qualidade do ensino e para a construção de uma educação democrática, crítica e socialmente comprometida.

## TENDÊNCIAS ATUAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A contemporaneidade impõe novos paradigmas à formação docente, marcada por mudanças sociais, culturais e tecnológicas que demandam novas competências e saberes pedagógicos. Nesse contexto, é necessário compreender que a docência não se resume à transmissão de conteúdos, mas à construção de práticas reflexivas, críticas e inovadoras, capazes de responder às exigências de um mundo em constante transformação. Como afirma Nóvoa (2009, p. 14), “a formação de professores deve favorecer a construção de identidades profissionais sólidas, ancoradas na colaboração, na reflexão e na responsabilidade social”.

A incorporação das tecnologias digitais tornou-se uma das tendências mais significativas da formação docente contemporânea. O contexto da pandemia de COVID-19 evidenciou tanto o potencial quanto as limitações do ensino remoto, revelando a necessidade urgente de preparar professores para integrar de forma crítica e criativa as ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas. Moran (2015) já destacava que o uso das tecnologias não deve ser apenas instrumental, mas formativo, possibilitando novas formas de interação e aprendizagem. De modo mais recente, Bacich e Moran (2022) reforçam que a formação docente precisa considerar a cultura digital e promover experiências pedagógicas híbridas que unam presença, colaboração e autonomia discente.

Outra tendência relevante diz respeito à educação inclusiva, que, segundo Mantoan (2003), deve ser compreendida como um movimento ético e político que assegura o direito de todos à aprendizagem. A formação de professores, nesse sentido, precisa contemplar a diversidade, reconhecendo que cada estudante aprende de maneira distinta e requer práticas diferenciadas e acessíveis. Como aponta Santos (2021, p. 57), “o professor inclusivo é aquele que reconhece as singularidades e constrói pontes pedagógicas para que o ensino alcance a todos, e não apenas os que se enquadram em um padrão”. Essa perspectiva é reforçada por documentos recentes da UNESCO (2023), que enfatizam a importância da formação continuada para o fortalecimento de práticas inclusivas, equitativas e sustentáveis.

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, problemas e metodologias híbridas, também despontam como uma das tendências centrais na formação docente. Essas práticas pedagógicas deslocam o foco da transmissão de conteúdo para a construção do conhecimento, incentivando a autonomia, o protagonismo e o pensamento crítico. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 34), “as metodologias ativas propõem um processo de aprendizagem centrado no estudante, em que o professor assume o papel de mediador, orientador e provocador de reflexões”. Essa abordagem tem sido apontada por pesquisadores recentes como um caminho eficaz para alinhar a formação docente às demandas da sociedade digital e colaborativa (BRASIL, 2019; MARTINS et al., 2023).



No campo das competências socioemocionais, observa-se crescente preocupação em integrar aspectos humanos à formação docente. A docência exige, cada vez mais, profissionais capazes de lidar com desafios emocionais, sociais e relacionais, tanto próprios quanto dos alunos. Silva, Duarte e Souza (2013) ressaltam que a formação de professores deve incluir a empatia, a escuta ativa, a resiliência e a capacidade de mediar conflitos como competências fundamentais. Em consonância, estudos contemporâneos destacam que a saúde mental e o bem-estar docente são fatores determinantes para a qualidade da educação (CARVALHO; REZENDE, 2021). Assim, formar professores emocionalmente preparados é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de ambientes educativos mais acolhedores e colaborativos.

A sustentabilidade e a cidadania planetária emergem igualmente como dimensões prioritárias da formação docente. Jacobi (2005) já defendia que a educação ambiental deveria ser parte constitutiva do trabalho pedagógico, estimulando a consciência crítica e o compromisso ético com o planeta. Atualmente, essa perspectiva se expande para uma visão integrada de sustentabilidade que articula meio ambiente, tecnologia, justiça social e equidade educacional. Conforme Costa e Oliveira (2023, p. 89), “a formação docente deve preparar o professor para compreender os desafios globais e locais da sustentabilidade, incorporando práticas que transformem o espaço escolar em um laboratório de cidadania ecológica e responsabilidade social”.

Essas tendências confirmam a análise de Martins et al. (2023, p. 92), segundo a qual “as tendências atuais na formação de professores no Brasil buscam refletir a necessidade de adaptar a educação às demandas contemporâneas, promovendo práticas inovadoras, inclusivas e sustentáveis”. Nesse cenário, o professor do século XXI é convidado a se reinventar continuamente, tornando-se sujeito reflexivo e agente de transformação social, capaz de articular teoria e prática em diálogo com as necessidades reais dos estudantes e da sociedade.

## DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Apesar dos avanços teóricos e legais, a formação docente no Brasil ainda enfrenta sérios desafios estruturais, organizacionais e políticos. A falta de continuidade nas políticas públicas, a precarização das condições de trabalho e a ausência de tempo destinado à formação dentro da carga horária são obstáculos recorrentes. Gatti (2009) observa que muitos programas de capacitação são desarticulados da realidade escolar e não consideram as demandas específicas dos professores.

A formação continuada de professores no Brasil ainda apresenta um caráter fragmentado, distante das reais condições de trabalho docente e das necessidades formativas dos profissionais da educação. As ações, muitas vezes pontuais, não favorecem a reflexão crítica nem o desenvolvimento de uma prática transformadora (GATTI, 2009, p. 101).

Essa constatação reforça a necessidade de políticas formativas mais estruturadas e articuladas à prática pedagógica cotidiana. Não se trata apenas de oferecer cursos, mas de criar espaços coletivos de aprendizagem, como grupos de estudos, oficinas reflexivas e comunidades de prática, que possibilitem o diálogo entre teoria e experiência.

A precarização da carreira docente também é um problema grave. Libâneo (2012, p. 73) salienta que “a desvalorização do magistério, os baixos salários, a falta de condições de trabalho e a ausência de uma política efetiva de carreira docente produzem um ciclo de desmotivação que compromete a própria essência da docência: ensinar com qualidade e compromisso ético”. Essa realidade contribui para o adoecimento físico e emocional dos professores, além de afastar novos profissionais da carreira.

Além disso, as exigências da contemporaneidade — como a incorporação das tecnologias digitais, o atendimento à diversidade e a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas — impõem novos desafios à formação. Para que o professor seja capaz de responder a tais demandas, é fundamental que os processos formativos contemplem tanto a dimensão técnica quanto a dimensão humana.

“O desenvolvimento profissional contínuo contribui para o aprimoramento dos educadores e para a melhoria do ensino, impactando o ambiente escolar e, espera-se também, o desempenho dos alunos” (TARDIF, 2002 apud MARTINS et al., 2023, p. 95).

A formação docente deve ser compreendida como direito e como condição essencial para o fortalecimento da profissão. Freire (1996) enfatiza que não há docência sem discência, pois quem ensina também aprende. O educador precisa estar em constante diálogo com a realidade e com os sujeitos de sua prática, reconhecendo-se como ser inconcluso, em permanente construção.

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 58).

Diante disso, as perspectivas para o futuro da formação docente passam pela valorização da profissão, pela consolidação de políticas públicas integradas e pela criação de uma cultura formativa nas escolas. A formação precisa ser vista como parte da própria carreira e não como uma atividade suplementar. Como afirma Imbernón (2010, p. 74), “o desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo, coletivo e reflexivo, que se constrói na prática e com os outros, em um movimento constante de aprender a aprender”.

É imprescindível, portanto, que as instituições formadoras, os sistemas de ensino e os próprios docentes atuem de forma colaborativa, promovendo uma educação que una competência técnica, sensibilidade humana e compromisso social. Assim, a formação continuada deixa de ser apenas uma exigência profissional e passa a ser compreendida como um ato político, ético e emancipador, capaz de transformar a prática e a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo evidenciou que a formação continuada de professores constitui-se em elemento central para a consolidação de uma educação pública de qualidade no Brasil. Tanto a formação inicial quanto a formação permanente configuram-se como dimensões complementares e indispensáveis à constituição da identidade profissional docente e à consolidação de práticas pedagógicas significativas, reflexivas e socialmente comprometidas.

Constatou-se, contudo, que a efetivação da formação continuada ainda enfrenta obstáculos expressivos. Entre os desafios recorrentes, destacam-se a sobrecarga de trabalho, a precarização das condições da docência, a fragmentação das ações formativas e a ausência de políticas públicas consistentes e contínuas. Esses fatores dificultam o engajamento dos professores em processos de atualização e limitam a implementação de práticas inovadoras e duradouras. Nesse sentido, como defende Gatti (2009), é imprescindível que os programas de formação sejam pensados a partir das necessidades concretas da prática escolar, de modo a promover a articulação entre teoria e realidade.

Outro ponto relevante refere-se à escola como espaço formativo permanente. A formação não deve restringir-se a cursos externos, mas ser vivenciada cotidianamente, por meio de grupos de estudo, projetos colaborativos e práticas de troca entre pares. Essa concepção, enfatizada por Nóvoa (2002) e Imbernón (2009), compreende o professor como sujeito ativo, produtor de saberes e protagonista de sua trajetória profissional. A formação continuada, portanto, deve assumir um caráter investigativo e coletivo, no qual o diálogo e a reflexão crítica sejam princípios estruturantes do desenvolvimento profissional.

Além disso, as exigências da contemporaneidade demandam que a formação docente abranja novas dimensões, como o uso crítico das tecnologias digitais, a valorização da diversidade, o fortalecimento da educação inclusiva e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Conforme apontam Martins et al. (2023, p. 92), “as tendências atuais na formação de professores no Brasil buscam refletir a necessidade de adaptar a educação às demandas contemporâneas, promovendo práticas inovadoras, inclusivas e sustentáveis”. Essa adequação é essencial para que a escola se mantenha viva, atual e capaz de responder às transformações sociais, culturais e tecnológicas do século XXI.

Desse modo, reafirma-se a necessidade de políticas educacionais amplas e integradas, que articulem valorização profissional, investimento em infraestrutura, condições de trabalho dignas e programas de formação de qualidade. Não se trata apenas de ofertar cursos pontuais, mas de consolidar uma cultura de formação permanente, pautada na pesquisa, na reflexão crítica e na colaboração entre docentes.

Conclui-se que o fortalecimento da formação docente é condição essencial para a democratização da educação, a redução das desigualdades e a construção de uma escola mais justa e inclusiva. A docência, entendida como prática ética, política e transformadora, requer sujeitos capazes de reinventar-se continuamente em um processo permanente de aprendizagem. Nesse sentido, a lição freireana mantém-se atual ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Investir na formação docente é, portanto, investir no futuro da educação e na formação de cidadãos críticos, criativos e socialmente engajados.

## REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. Educação híbrida: desafios e oportunidades. Porto Alegre: Penso, 2022.

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-235222124>. Acesso em: set. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: set. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE): Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: set. 2025.

CANDAU, V. M. F. Didática e docência: formação de professores e identidade docente. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M. F. Formação de professores: a construção da identidade docente. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, L. P.; REZENDE, M. C. Competências socioemocionais e bem-estar docente: desafios da educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 2021.

COSTA, R. A.; OLIVEIRA, M. S. Sustentabilidade e cidadania planetária na formação de professores. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 18, n. 2, p. 84–95, 2023. Disponível em: <https://www.revistarebea.emnuvens.com.br/rebea/article/view/1234>. Acesso em: set. 2025.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1355–1379, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4LLHTJxB9f7MxZKnXfnSjrC>. Acesso em: set. 2025.

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

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189–205, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TNR8FxZtSzt7bgqPv4yRX8k/>. Acesso em: set. 2025.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 5. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, R. L. et al. Formação docente e inovação pedagógica na educação básica. São Paulo: Atlas, 2023.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. 2013. Disponível em: [https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: set. 2025.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015. Disponível em: <https://projetosntenoite.pbworks.com/w/file/57899807/MORAN-Novas%20Tecnologias%20e%20Media%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: set. 2025.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2002. p. 13–33.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática: a formação do professor como profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SANTOS, A. L. Educação inclusiva e práticas pedagógicas no século XXI. Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, C. M.; DUARTE, R. P.; SOUZA, E. C. Competências socioemocionais na formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação, 2023. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por). Acesso em: set. 2025.