FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DESAFIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E A PRÁXIS PEDAGÓGICA.

CONTINUING EDUCATION AS A TEACHING CHALLENGE IN BASIC EDUCATION: BETWEEN PUBLIC POLICIES AND PEDAGOGICAL PRAXIS.

Lilian Ricardo Gomes, liliangmigueis97@gmail.com, URL lattes: https://lattes.cnpq.br/6939831327675689

Resumo:A formação continuada de professores constitui-se como elemento central para a qualificação da prática pedagógica na educação básica, especialmente diante das transformações sociais, tecnológicas e educacionais contemporâneas. Este artigo tem como objetivo analisar a formação continuada como um desafio docente, evidenciando suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas significativas e alinhadas às demandas do século XXI. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Freire (1979; 1996), Imbernón (2001; 2010) e Garcia (1999), além de documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, o estudo dialoga com a experiência profissional da autora enquanto articuladora municipal do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, o que possibilita uma análise situada das políticas de formação docente. Os resultados indicam que a formação continuada, quando articulada à prática docente e às políticas públicas educacionais, contribui significativamente para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Conclui-se que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente, contextualizado e reflexivo, capaz de promover transformações efetivas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Docência. Formação. Políticas públicas. Prática pedagógica.

Abstract: Continuing teacher education is a central element in enhancing pedagogical practice in basic education, especially in light of contemporary social, technological, and educational transformations. This article aims to analyze continuing education as a challenge for teachers, highlighting its contributions to the development of meaningful pedagogical practices aligned with 21st-century demands. This is a qualitative, bibliographic study grounded in the work of authors such as Freire (1979; 1996), Imbernón (2001; 2010), and Garcia (1999), as well as regulatory documents like the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB No. 9.394/96) and the National Common Curricular Base (BNCC). Furthermore, the study draws upon the author's professional experience as a municipal coordinator for the National Literacy Commitment (CNCA), established by Decree No. 11.556/2023, enabling a situated analysis of teacher training policies. The results indicate that continuing education, when integrated with teaching practice and public educational policies, contributes significantly to professional development and improved student learning. The study concludes that continuing education must be understood as an ongoing, contextualized, and reflective process capable of fostering effective transformations in daily school life.

Keywords: Literacy. Pedagogical practice. Public policies. Teacher education. Teaching.

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e tecnológicas têm impactado diretamente o campo educacional, exigindo dos professores novas competências e posturas diante do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a formação continuada emerge como uma necessidade permanente, configurando-se como um dos principais desafios da docência na educação básica.

A atuação docente, na contemporaneidade, demanda mais do que o domínio isolado de conteúdos: requer a capacidade de mediar aprendizagens, promover o pensamento crítico e considerar os diferentes contextos socioeconômicos e culturais dos estudantes. Assim, torna-se imprescindível que o professor esteja em constante processo de formação, articulando teoria e prática de maneira reflexiva.

Este estudo também se ancora na experiência profissional da autora como articuladora municipal do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), política pública voltada à garantia do direito à alfabetização na idade certa. Tal atuação possibilita uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de formação continuada no contexto das redes públicas de ensino, evidenciando tanto suas potencialidades latentes quanto os seus desafios operacionais.

Diante desse cenário, este estudo busca responder à seguinte questão: de que forma a formação continuada contribui para o enfrentamento dos desafios da docência na educação básica? Para responder a essa problemática, estabeleceu-se como objetivo geral analisar a formação continuada como instrumento de desenvolvimento profissional docente, considerando sua relação indissociável com as políticas públicas educacionais e com a prática pedagógica quotidiana.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, articulada a elementos de reflexão sobre a prática profissional da autora. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros, artigos científicos e documentos oficiais.

Para além da análise teórica, o estudo dialoga empiricamente com as experiências vivenciadas no âmbito da implementação de políticas públicas de formação docente, especialmente no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Essa

dupla perspectiva metodológica, teórica e situada, permite uma abordagem contextualizada da temática, unindo o rigor conceitual à percepção dos desafios reais enfrentados pelas redes municipais de ensino.

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

No contexto brasileiro, a formação continuada está respaldada por marcos legais de grande relevância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece explicitamente a necessidade de uma sólida articulação entre a teoria e a prática na formação dos profissionais da educação, prevendo inclusive a presença de momentos formativos integrados à jornada de trabalho.

Em consonância com as diretrizes legais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, o que passa a exigir do corpo docente uma constante atualização didático-metodológica para responder aos novos direitos de aprendizagem assegurados aos estudantes.

Nesse cenário regulatório, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, destaca-se como uma política pública indutora que reafirma a centralidade da formação continuada, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da vivência direta no acompanhamento e na articulação das ações formativas em âmbito municipal, observa-se que iniciativas de tal envergadura favorecem a construção de uma cultura formativa mais colaborativa.

Contudo, elas não estão imunes a entraves complexos relacionados à implementação logística, à adesão efetiva dos profissionais e à garantia de continuidade das ações face às alternâncias de gestão.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE

A formação continuada compreende um processo permanente de desenvolvimento profissional que se estende ao longo de toda a carreira docente e se articula dialeticamente com a prática pedagógica. Afastando-se de visões reducionistas, ela não se limita à participação esporádica em cursos formais de capacitação, mas envolve a reflexão crítica constante, a troca de experiências entre pares e a ressignificação deliberada das práticas de sala de aula.

Freire (1979) defende uma formação permanente para os educadores tendo em vista

que o ser humano é estruturalmente inconcluso e inacabado. Em virtude dessa incompletude, o docente necessita compreender e acompanhar criticamente as mudanças que ocorrem na vida, no sistema educacional e nas relações que se estabelecem na sociedade. O autor enfatiza que a formação do educador está intrinsecamente vinculada ao compromisso ético com a transformação social, destacando a necessidade de uma prática consciente e engajada. Nessa perspectiva, a docência assume um caráter eminentemente político e social, que rejeita a passividade e exige atualização reflexiva rigorosa.

Apoiando essa vertente, Imbernón (2001) sustenta que a formação continuada deve ter como ponto de partida a própria prática docente, possibilitando ao professor analisar suas ações e reconstruir coletivamente seus saberes.

"A formação, portanto, não deve assumir um viés puramente transmissivo ou bancário, mas sim investigativo e reflexivo, atuando como um vetor de promoção da autonomia e da emancipação profissional do educador" (Imbernón 2001).

DESAFIOS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Apesar de sua relevância incontestável para a qualidade do ensino, a formação continuada no cenário educacional contemporâneo enfrenta entraves complexos. Entre os principais desafios estruturais e pedagógicos, destacam-se:

A escassez de tempo dos docentes: sobrecarregados por extensas jornadas de trabalho, dupla regência e demandas burocráticas excessivas;

O distanciamento entre teoria e prática: em que os modelos formativos externos muitas vezes ignoram os saberes construídos historicamente no chão da escola;

A oferta de formações massificadas: propostas padronizadas de "gabinete" que desconsideram as especificidades culturais, geográficas e os contextos locais das realidades escolares;

A descontinuidade de políticas públicas: marcada pela fragilidade institucional e pela escassez de investimentos sustentáveis e de longo prazo na valorização do magistério.

A experiência recente no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) ilustra com precisão essa dualidade. Ela evidencia que políticas públicas de formação continuada, quando bem estruturadas e devidamente acompanhadas, possuem a potência de produzir impactos significativos na prática docente e nos resultados de aprendizagem. Contudo, os desdobramentos dessa ação também revelam a necessidade premente de uma

maior articulação entre as diretrizes da formação, as equipes de gestão escolar e o cotidiano das salas de aula, reforçando a importância de uma abordagem integrada, intersetorial e contextualizada.

Essa realidade corrobora a perspectiva de Garcia (1999), que define a formação docente como um fenômeno multifacetado e complexo, indissociável das dimensões pessoais, sociais e profissionais do indivíduo. Por conseguinte, os programas formativos não podem ser reduzidos a meros treinamentos técnicos ou instrumentais; devem, prioritariamente, fomentar o desenvolvimento integral do professor e sua autonomia reflexiva.

Nesse sentido, Tardif (2002) ressalta que o saber docente é plural e se legitima na experiência cotidiana. Portanto, quando a formação continuada ignora a realidade prática do professor, gera-se um hiato que esvazia o sentido do aprendizado. Para superar essa fragmentação, Nóvoa (2002) defende a centralidade da escola como o espaço primordial da formação, propondo que o desenvolvimento profissional deve ser construído coletivamente, valorizando o protagonismo docente e a troca de experiências entre os pares, em detrimento de pacotes formativos verticalizados e descontextualizados.

Somado a esses fatores, a contemporaneidade impõe a necessidade premente de integração das tecnologias digitais ao processo educativo , o que Perrenoud (2000)

aponta como uma das competências fundamentais para a docência atual. Esse cenário exige que o professor não apenas desenvolva habilidades técnicas para o manuseio de ferramentas, mas ressignifique criticamente suas práticas pedagógicas. A tecnologia, portanto, deve ser compreendida como um elemento catalisador de novas mediações pedagógicas, e a formação continuada precisa instrumentalizar o docente para que ele atue de forma segura e inovadora frente a essas novas linguagens e recursos digitais.

A constatação dessas fragilidades, que vão da escassez de tempo à descontextualização dos programas formativos, evidencia o esgotamento dos modelos tradicionais de capacitação de professores. Para romper com essa lógica que fragmenta o trabalho docente, faz-se urgente adotar uma postura que articule criticamente o saber e o fazer. Desse modo, a busca por respostas aos nós críticos da atualidade conduz, inevitavelmente, à necessidade de compreender a formação continuada sob a ótica da práxis, transição que passa a ser discutida a seguir.

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PRÁXIS TRANSFORMADORA

A formação continuada, quando alicerçada em uma perspectiva emancipatória e crítica, transcende a mera atualização de conteúdos para se constituir como um potente instrumento de transformação da realidade escolar. Sob essa ótica, a noção de práxis pedagógica, compreendida não como repetição mecânica, mas como o movimento dialético de ação-reflexão-ação, assume centralidade, exigindo que o fazer docente seja constantemente submetido ao crivo da análise teórica e do compromisso social.

Essa postura teórico-metodológica encontra eco no pensamento de Freire (1996), ao postular que o pensar crítico não se desenvolve de forma isolada, mas se constrói na e sobre a prática, em um diálogo permanente com a realidade concreta. Desse modo, os processos formativos devem romper com modelos transmissivos e deposicionais, favorecendo espaços de reflexão profunda que instrumentalizem o educador a decodificar sua própria atuação, compreender as contradições do cotidiano escolar e, fundamentalmente, recriar sua práxis em favor da aprendizagem dos estudantes.

Para que essa transformação se concretize, a escola precisa ser ressignificada. Longe de ser apenas o local de execução de diretrizes externas, a instituição escolar deve se consolidar como o território formativo por excelência. É nesse espaço-tempo cotidiano que se torna viável a construção coletiva de saberes e o fortalecimento de uma cultura de colaboração e partilha entre os docentes, transformando o isolamento da sala de aula em um ecossistema de autoria e desenvolvimento profissional partilhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada configura-se como um pilar basilar tanto para o desenvolvimento profissional docente quanto para a consolidação de uma educação básica pública de qualidade. Frente às complexas exigências da contemporaneidade, torna-se imperativo que o educador se insira em um fluxo permanente de reflexão e produção de saberes, rompendo de forma definitiva com visões estáticas ou puramente instrumentais do conhecimento pedagógico.

Este estudo evidenciou que os processos formativos alcançam sua potência máxima quando se desvinculam de modelos transmissivos e se articulam, de forma orgânica, ao chão da escola e às especificidades locais. Nesse sentido, a experiência empírica analisada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada corrobora essa premissa ao demonstrar que políticas públicas de formação continuada, quando bem estruturadas,

monitoradas e acompanhadas de perto, podem produzir impactos altamente significativos na prática docente e nos resultados de alfabetização e aprendizagem dos alunos. Contudo, tais vivências também acendem um alerta para a necessidade premente de maior articulação horizontal entre as esferas de formação, a gestão escolar e o cotidiano pedagógico, reforçando a urgência de uma abordagem integrada.

Portanto, para que a formação continuada se concretize como práxis, é necessário enfrentar problemas que ainda estão presentes no sistema educacional e que dificultam a efetivação de uma educação de qualidade. Entre eles, destacam-se a dificuldade de transformar os conhecimentos construídos nas formações em práticas concretas de ensino, a baixa adesão de alguns profissionais aos processos formativos e a descontinuidade das políticas educacionais, especialmente quando mudanças de gestão ou de programas interrompem ações que estavam em andamento. Diante desses desafios, torna-se necessário investir em propostas formativas contextualizadas, que considerem a realidade vivenciada pelos professores e pelas escolas. Essas propostas devem valorizar os saberes construídos na experiência, fortalecer uma cultura de colaboração entre os profissionais e reconhecer o docente como intelectual, pesquisador e protagonista de seu próprio processo de formação. Assim, fica claro que a formação continuada não pode ser reduzida ao mero cumprimento de exigências burocráticas ou à acumulação de certificados para fins de progressão na carreira. Ela deve ser compreendida e defendida como um direito assegurado ao professor e como uma dimensão fundamental de sua prática profissional, contribuindo para a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de junho de 2023.

BRASIL. Lei nº 15.247, 31 de outubro de 2025. Transforma em Lei as diretrizes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Diário Oficial da União, Brasília, out. 2025. (Nota: Lembre-se de preencher o número exato da lei de out/2025 assim que tiver o documento em mãos).

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

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

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho docente. Lisboa: Educa, 2002.

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

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.