ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE A NECESSIDADE E OS DESAFIOS DA REALIDADE ESCOLAR

Flávia Brito Dias [1]
Deisily de Quadros [2]

RESUMO

A formação continuada de professores emerge como um pilar estratégico para mitigar as fragilidades nos conhecimentos docentes oriundos da formação inicial, especialmente frente à complexidade de operacionalizar programas e projetos instituídos pelas instâncias estaduais e federais. O cenário educacional contemporâneo, marcado pela necessidade premente de recomposição de aprendizagem no pós-pandemia e pelos baixos índices registrados em avaliações externas, exige que o professor transcenda a mera execução técnica para assumir uma postura crítico-reflexiva. No entanto, observa-se um descompasso entre as diretrizes macroestruturais das políticas públicas e a realidade cotidiana das salas de aula, onde a ausência de um domínio teórico-metodológico sólido impede a transposição didática eficaz dos conteúdos avaliados em larga escala. O referencial teórico-metodológico desta discussão fundamenta-se na perspectiva da reflexão sobre a prática e na teoria crítica da educação, defendendo que a formação não deve ser um processo de treinamento pontual, mas uma construção colaborativa e permanente de saberes e conhecimentos. É imperativo que os programas governamentais considerem os saberes experienciais dos educadores, fornecendo subsídios que permitam a análise interpretativa dos dados estatísticos para transformá-los em ações pedagógicas concretas. Convidamos a reflexão de que, por meio de uma formação que articule as metas sistêmicas com as demandas específicas de cada contexto escolar será possível superar a fragmentação do conhecimento e promover o desenvolvimento integral dos estudantes, garantindo que as ferramentas de gestão se convertam em efetiva melhoria da qualidade do ensino e no fortalecimento da autonomia docente perante aos desafios da recomposição escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Prática Docente; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Professora/Consultora Pedagógica pela Aprende Brasil /Grupo Positivo flaviabd.7@gmail.com;
[2] Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná e Professora pela Uninter, deisily@uol.com.br;

O atual cenário educacional brasileiro impõe desafios sem precedentes ao trabalho docente. O advento do período pós-pandêmico escancarou e aprofundou desigualdades históricas, exigindo das redes de ensino a formulação de planos emergenciais e estruturais de recomposição das aprendizagens dos estudantes da educação básica. Paralelamente, os índices registrados em avaliações externas de larga escala pressionam as instâncias municipais, estaduais e federais a instituir programas e projetos que, muitas vezes, chegam à base do sistema educacional de forma fragmentada e prescritiva. Contudo, o sucesso de tais políticas esbarra em um fator humano e estrutural indispensável: a formação do professor.

Nesse contexto, a formação continuada de professores emerge não apenas como uma exigência legal, mas como o pilar estratégico para a consolidação de resultados duradouros. Exige-se do professor contemporâneo que ele transcenda a postura de mero executor de pacotes instrucionais para assumir o papel de intelectual crítico-reflexivo.

Há muito se discute que a formação inicial, por mais rigorosa que seja, apresenta fragilidades e não consegue dar conta da totalidade e da complexidade da prática escolar contemporânea (ANDRÉ, 2010). O professor se depara diariamente com a necessidade de operacionalizar currículos extensos, interpretar dados de avaliações externas e promover a recomposição das aprendizagens, muitas vezes sem o suporte teórico-metodológico adequado.

Este artigo tem como objetivo propor a reflexão sobre a centralidade de uma formação que articule as metas sistêmicas com as demandas específicas de cada contexto escolar que possibilite superar a fragmentação do conhecimento e promover o desenvolvimento integral dos estudantes, garantindo que as ferramentas de gestão se convertam em efetiva melhoria da qualidade do ensino e no fortalecimento da autonomia docente perante aos desafios ainda persistentes no universo escolar.

Os dados do Censo Escolar 2025, expõem a estagnação na formação continuada e a precarização dos vínculos, impactando a qualidade do ensino. O referencial teórico ampara-se na perspectiva da reflexão sobre a prática e na teoria crítica em autores de referência, como Maurice Tardif (2010), Paulo Freire(1996), Francisco Imbernón (2010) e Marli André (2010), defendendo que a formação docente deve ser uma construção colaborativa e permanente de saberes.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e de cunho crítico-reflexivo, estruturado a partir do cruzamento entre pesquisa bibliográfica, análise documental e interpretação de dados estatísticos educacionais.

Realizou-se um levantamento teórico fundamentado na teoria crítica da educação e na perspectiva da reflexão sobre a prática. O corpus teórico foi construído a partir das obras de autores de referência no campo da formação continuada e saberes docentes, com destaque para Maurice Tardif (2010), Paulo Freire(1996), Francisco Imbernón (2010) e Marli André (2010).

A investigação contemplou a análise dos marcos legais e regulatórios que orientam as políticas de formação e o trabalho docente no Brasil. O estudo incorporou a análise da materialidade de dados secundários e oficiais relativos ao cenário educacional brasileiro, visando compreender as condições objetivas do trabalho pedagógico e o impacto das políticas públicas. Utilizou-se como principal instrumento de coleta de dados as informações produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), incluindo os dados do Censo Escolar 2025, os índices de alfabetização (Indicador Criança Alfabetizada - ICA) e os resultados das avaliações de larga escala (SAEB).

A triangulação entre os referenciais teóricos, os documentos legais e os dados estatísticos permitiu uma análise interpretativa, visando evidenciar os descompassos entre as diretrizes macroestruturais e a realidade cotidiana do "chão da escola", bem como propor subsídios para a construção de comunidades de aprendizagem docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico-metodológico que sustenta esta discussão, construído a partir das obras de autores de referência no campo da formação continuada e saberes docentes, com destaque para Maurice Tardif (2010), Paulo Freire(1996), Francisco Imbernón (2010) e Marli André (2010), fundamenta-se nos pressupostos da reflexão crítica sobre a prática e nos aportes da teoria crítica da educação, compreendendo a formação como um processo permanente, dialógico e coletivo de produção, apropriação e ressignificação de saberes e conhecimentos.

Nessa perspectiva, a formação dos educadores não pode ser reduzida a ações pontuais de treinamento ou capacitação, uma vez que pressupõe um movimento contínuo de reflexão sobre a prática, articulado às especificidades dos contextos educacionais e às demandas concretas do trabalho pedagógico.

Torna-se, portanto, imprescindível que os programas governamentais reconheçam os saberes experienciais construídos pelos educadores no cotidiano escolar, integrando-os aos processos formativos e disponibilizando subsídios teórico-metodológicos que favoreçam a leitura crítica e interpretativa dos dados estatísticos.

Tal articulação é fundamental para que as informações produzidas pelos sistemas de avaliação e monitoramento ultrapassem a dimensão meramente quantitativa e possam ser ressignificadas pelos profissionais da educação, convertendo-se em elementos orientadores de decisões pedagógicas e em ações educativas concretas, contextualizadas e socialmente significativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desigualdades históricas há muito permeiam reflexões, mas as políticas recentes começam a apresentar seus primeiros reflexos nos indicadores oficiais. Paralelamente, os dados estruturais sobre as condições de trabalho do professor demonstram que ainda há gargalos severos que limitam a eficácia das intervenções pedagógicas.

Para compreender a urgência e os desafios que perpassam as políticas de formação continuada de professores no Brasil, torna-se fundamental analisar a materialidade dos dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Os resultados mais recentes evidenciam um cenário educacional marcado, simultaneamente, por avanços nos indicadores de alfabetização e por desafios relacionados à formação acadêmica, à inserção profissional e às condições de trabalho dos docentes da educação básica. Nesse contexto, a análise dos dados estatísticos constitui importante subsídio para a compreensão das condições objetivas nas quais se desenvolvem as políticas educacionais e as práticas pedagógicas.

No que se refere aos indicadores de alfabetização, os resultados mais recentes apontam uma evolução significativa no percentual de estudantes considerados alfabetizados ao final do 2º ano do ensino fundamental. De acordo com o Inep, esse

percentual passou de 36%, em 2021, para 56%, em 2023, 59%, em 2024, e 66%, em 2025, representando um crescimento de 30 pontos percentuais entre 2021 e 2025 (BRASIL, 2026).

O resultado integra o Indicador Criança Alfabetizada (ICA), construído a partir da articulação entre as avaliações estaduais e o padrão nacional de alfabetização estabelecido pelo Inep. Cabe ressaltar que a comparação entre os diferentes anos deve considerar as especificidades metodológicas dos processos avaliativos e a consolidação progressiva do padrão nacional de alfabetização (BRASIL, 2026).

No entanto, para que as estatísticas do SAEB avancem também nas séries finais e no Ensino Médio e garantam índices, como também a qualidade de educação esperada, é imprescindível valorizar e abastecer os saberes docentes em sua perspectiva continua e em consonância com as demandas do contexto em que estão inseridos. Maurice Tardif (2014) compreende que o saber do professor vai muito além da técnica:

> O saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os professores, no exercício de suas funções, desenvolvem conhecimentos específicos baseados em seu trabalho diário, os quais são determinantes para a sua prática (TARDIF, 2014, p. 36).

A valorização do profissional da educação é um preceito constitucional. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, inciso V, garante a "valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas".

Na esteira constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) estabelece a formação continuada como um direito do educador e um dever do Estado. O Art. 67 da LDB reitera a necessidade de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Continuada complementam essa visão ao definir que a formação não deve ser vista como um evento episódico, mas como uma jornada orgânica e integrada ao projeto político-pedagógico (PPP) das escolas.

O descompasso, contudo, ocorre na transposição dessas políticas macroestruturais para o chão da escola. Muitas vezes, os programas chegam às instituições sob uma ótica gerencialista, exigindo que o professor alcance metas e índices numéricos (como o

IDEB), negligenciando o tempo, o espaço e a qualidade da formação necessária para que essa transposição didática seja, de fato, emancipatória e não meramente técnica.

Para compreender por que os pacotes de formação "de cima para baixo" frequentemente falham, é necessário olhar para a epistemologia da prática profissional. Maurice Tardif (2002) é categórico ao afirmar que o saber docente é um saber plural, compósito, heterogêneo.

O professor não atua apenas com os saberes da formação profissional (adquiridos na universidade) ou com os saberes disciplinares, mas atua, sobretudo, por meio dos saberes experienciais. Compreende-se, desse modo que "os saberes experienciais são aqueles que os professores produzem no seu dia a dia, no contexto da sua prática. Eles brotam da experiência e são por ela validados." (TARDIF, 2002).

Quando programas governamentais ignoram a bagagem e o conhecimento tácito que o educador possui sobre sua comunidade, gera-se resistência e ineficácia. O professor é reduzido a um executor ou aplicador de testes.

Marli André (2010), ao discutir o papel da pesquisa na formação de professores, argumenta que o docente deve ser um sujeito investigador de sua própria prática. A ausência de um domínio teórico-metodológico sólido impede a transposição didática das habilidades cobradas nas avaliações externas. Se o professor não for formado para pesquisar e compreender o porquê do erro do aluno, a avaliação em larga escala servirá apenas para ranquear escolas, e não para promover a aprendizagem efetiva.

As avaliações em larga escala são ferramentas vitais para a formulação de políticas educacionais. No entanto, o seu uso na base do sistema tem gerado distorções. Quando os resultados chegam à escola, frequentemente há uma carência de subsídios que permitam a análise interpretativa desses dados.

A articulação entre as metas sistêmicas federais e estaduais com as demandas específicas de cada contexto escolar é o que garante o êxito na qualidade educacional. Como aponta André (2010), a formação não se dá no vácuo, mas sim encarnada nas condições reais de trabalho. A qualidade do ensino só avança quando as ferramentas de gestão (plataformas de dados, currículos, diretrizes) são subordinadas ao projeto pedagógico da escola, e não o inverso.

A superação do modelo de "treinamento pontual" exige uma mudança de paradigma. Francisco Imbernón (2010) é categórico ao afirmar que a formação continuada não pode ser um apêndice ou uma ferramenta compensatória para suprir as

deficiências da formação inicial. Para o autor espanhol, a formação deve estar centrada na escola, assumindo um caráter de construção colaborativa.

A formação continuada precisa equipar os professores com o que a literatura chama de letramento em avaliação. Trata-se de saber ler um relatório estatístico e traduzir aquele baixo índice em determinada habilidade matemática ou de leitura em uma intervenção pedagógica concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do cenário atual revela que a superação da fragmentação do conhecimento e o desenvolvimento integral dos estudantes dependem intrinsecamente da forma como as políticas públicas lidam com o professor. A formação continuada não pode ser um apêndice ou uma atividade de correção de rotas feita de forma improvisada. Ela deve ser a espinha dorsal do desenvolvimento profissional.

O cenário contemporâneo exige que o professor transcenda a execução técnica. Francisco Imbernón (2010) considera que a formação permanente deve ser um processo de reflexão colaborativa que ocorre no próprio local de trabalho.

A complexidade de lidar com as sequelas educacionais pós-pandemia não será resolvida com palestras motivacionais ou cursos genéricos de fim de semana. Imbernón (2010) sugere uma formação baseada em atitudes de indagação, em que os coletivos docentes analisam seus próprios problemas e buscam, na teoria, formas de resolvê-los.

Esse pensamento dialoga diretamente com a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Em Pedagogia da Autonomia Freire (1996), alerta que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Se exigimos que os professores desenvolvam o pensamento crítico e a autonomia nos estudantes — competências amplamente defendidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) — precisamos garantir que esses professores sejam tratados como sujeitos reflexivos em seus processos formativos.

Conclui-se que é imperativo que os programas governamentais mudem sua matriz epistemológica. As redes de ensino devem fomentar comunidades de aprendizagem docente. Baseando-se em Tardif (2002) e André (2010), é preciso validar a experiência do professor; inspirando-se em Imbernón (2010) e Freire (1996), é urgente promover a reflexão coletiva e a postura crítico-investigativa.

Somente mediante uma política de Estado que respeite as diretrizes constitucionais, a LDB e as metas do PNE no que tange à valorização real e substancial do tempo formativo do educador, será possível converter ferramentas burocráticas de gestão em efetiva melhoria na qualidade do ensino. O fortalecimento da autonomia docente não é um obstáculo para a implementação de políticas públicas, mas sim o único caminho sustentável para que elas se materializem com sucesso no cotidiano das escolas e na vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores no Brasil (1990-2010): o que dizem as pesquisas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério**. Brasília, DF, 2015/2019.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2025**. Brasília: INEP, 2026.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica** (SAEB) 2025. Brasília: INEP, 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.