FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS, DESAFIOS E PRÁTICAS PARA UMA DOCÊNCIA TRANSFORMADORA



Nazaré da Penha Coelho
Josina Alves Martins Leite
Sandra Anjos da Cruz Menezes
Camila Verusca Rodrigues de Oliveira
Valquiria Rodrigues Dias
Anailda Nunes Ferreira
Vanessa Vieira Gomes Borges
Lidiane da Silva Rocha de Souza
Sandra Maisa Borges Pina
Renata da Penha Coelho Mata

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Nazaré da Penha Coelho
Josina Alves Martins Leite
Sandra Anjos da Cruz Menezes
Camila Verusca Rodrigues de Oliveira
Valquiria Rodrigues Dias
Anailda Nunes Ferreira
Vanessa Vieira Gomes Borges
Lidiane da Silva Rocha de Souza
Sandra Maisa Borges Pina
Renata da Penha Coelho Mata

Formação de Professores: Caminhos, Desafios e Práticas para uma Docência Transformadora

1ª ed.

Goiâna-GO
Editora Conhecimento Livre

Copyright© 2026 por Editora Conhecimento Livre

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Coelho, Nazaré da Penha
C714F Formação de Professores: Caminhos, Desafios e Práticas para uma Docência Transformadora

/ Nazaré da Penha Coelho. Josina Alves Martins Leite. Sandra Anjos da Cruz Menezes. Camila Verusca Rodrigues de Oliveira. Valquiria Rodrigues Dias. Anailda Nunes Ferreira. Vanessa Vieira Gomes Borges. Lidiane da Silva Rocha de Souza. Sandra Maisa Borges Pina. Renata da Penha Coelho Mata. – Goiâna-GO
Editora Conhecimento Livre, 2026
37 f.: il
DOI: 10.37423/2026.edcl1271
ISBN: 978-65-5367-763-0
Modo de acesso: World Wide Web
Incluir Bibliografia

1. formação-docente 2. saberes-reflexivel 3. identidade-profissional I. Coelho, Nazaré da Penha II. Leite, Josina Alves Martins III. Menezes, Sandra Anjos da Cruz IV. Oliveira, Camila Verusca Rodrigues de V. Dias, Valquiria Rodrigues VI. Ferreira, Anailda Nunes VII. Borges, Vanessa Vieira Gomes VIII. Souza, Lidiane da Silva Rocha de IX. Pina, Sandra Maisa Borges X. Mata, Renata da Penha Coelho XI. Título

CDU: 370

https://doi.org/10.37423/2026.edcl1271

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Conselho Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

Editora Conhecimento Livre
Goiânia-GO
2026

10.37423/2026.edcl1271

CARTA AO LEITOR

Prezado (a) leitor (a),

Este trabalho nasce da inquietação e do compromisso com a educação. Ao longo destas páginas, buscou-se refletir sobre a formação continuada como dimensão essencial da profissionalidade docente, compreendendo-a não apenas como exigência normativa, mas como processo humano, ético e intelectual que atravessa a trajetória de todo educador.

Escrever sobre formação continuada é, também, escrever sobre desafios, limites e possibilidades da escola contemporânea. É reconhecer que o professor atua em um contexto marcado por transformações sociais, demandas complexas e, muitas vezes, por condições institucionais que nem sempre favorecem o desenvolvimento profissional. Ainda assim, é na persistência do diálogo, da reflexão e da pesquisa que a docência se reafirma como profissão de esperança e responsabilidade social.

Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que a formação continuada ultrapassa a lógica de cursos e certificações. Ela se concretiza na escola que aprende, na colaboração entre pares, na investigação da própria prática e na construção coletiva de saberes. Formar-se é um movimento permanente de reconstrução de si, de revisão de concepções e de compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Este estudo não pretende encerrar discussões, mas provocar novas reflexões. A educação é campo dinâmico, em constante transformação, e a formação docente acompanha esse movimento. Que estas páginas possam contribuir para fortalecer o entendimento da docência como profissão intelectual, crítica e socialmente relevante.

Ao leitor, deixo o convite para que também se reconheça como parte desse processo formativo contínuo. Afinal, pensar a formação continuada é, antes de tudo, acreditar que a educação se constrói na abertura ao diálogo, na disposição para aprender e na coragem de transformar a prática.

Com respeito e esperança,

As autoras.

RESUMO

A formação continuada de professores configura-se como dimensão essencial do desenvolvimento profissional docente, sobretudo diante das constantes transformações sociais, políticas e educacionais que impactam o cotidiano escolar. Esta obra tem como objetivo analisar a formação continuada como processo permanente de construção de saberes, identidade e profissionalidade docente, compreendendo-a para além de ações pontuais, mas como prática reflexiva, crítica e contextualizada. O estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas de Paulo Freire, ao defender a formação como prática dialógica e emancipatória; de António Nóvoa, ao compreender o desenvolvimento profissional como processo construído no interior da profissão; de Maurice Tardif, ao discutir os saberes docentes e sua constituição na experiência; de Donald Schön, ao abordar o professor reflexivo; e de Selma Garrido Pimenta, ao tratar da articulação entre teoria e prática na formação docente. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e reflexiva, analisando produções acadêmicas e documentos normativos que orientam as políticas de formação no contexto brasileiro. Ao longo da obra, discutem-se os desafios contemporâneos da formação continuada, tais como a fragmentação das políticas formativas, a necessidade de integração entre teoria e prática, o impacto das tecnologias digitais e as demandas por uma educação inclusiva e socialmente comprometida. Defende-se a formação continuada como processo coletivo, crítico e permanente, que contribui para o fortalecimento da identidade profissional e para a transformação das práticas pedagógicas. Conclui-se que a valorização da formação continuada constitui condição indispensável para a consolidação de uma educação de qualidade, comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: formação continuada; desenvolvimento profissional docente; saberes docentes; prática reflexiva; identidade profissional.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO 1 11

1 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE 11

1.1 Concepções históricas da formação de professores no Brasil 11

1.2 Desenvolvimento profissional e identidade docente 12

1.3 Saberes docentes e prática reflexiva 14

CAPÍTULO 2 17

2 POLÍTICAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA 17

2.1 Marcos legais e políticas públicas de formação docente 17

2.2 Formação continuada no contexto escolar contemporâne 19

2.3 Desafios institucionais e valorização profissional 22

CAPÍTULO 3 25

3 PERSPECTIVAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA 25

3.1 A escola como espaço de aprendizagem profissional 26

3.2 Formação colaborativa e comunidades de prática 29

3.3 Professor pesquisador e transformação da prática pedagógica 31

CONSIDERAÇÕES FINAIS 34

REFERENCIAS 36

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem se consolidado, nas últimas décadas, como eixo estruturante do desenvolvimento profissional docente e da qualidade social da educação. Em um cenário marcado por rápidas transformações tecnológicas, mudanças nas dinâmicas sociais e ampliação das demandas educacionais, torna-se insuficiente compreender a formação docente como processo concluído na graduação. Ao contrário, a docência configura-se como profissão que exige atualização permanente, reflexão crítica e reconstrução constante dos saberes pedagógicos.

No contexto brasileiro, os debates acerca da profissionalização docente ganharam força a partir das reformas educacionais e dos marcos normativos que orientam a organização da educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a formação como princípio fundamental para o exercício do magistério. Contudo, embora haja avanços no campo legal, ainda persistem desafios relacionados à efetivação de políticas públicas consistentes de formação continuada, muitas vezes marcadas por ações fragmentadas, pontuais e desarticuladas da realidade escolar.

Compreender a formação continuada implica reconhecer o professor como sujeito histórico, social e cultural, que constrói sua identidade profissional ao longo da trajetória formativa. Nessa perspectiva, as contribuições de Paulo Freire tornam-se fundamentais ao defender a formação como prática dialógica, crítica e emancipatória. Para o autor, ensinar exige reflexão permanente sobre a prática e compromisso ético com a transformação social. De modo complementar, António Nóvoa enfatiza que a formação se constrói no interior da profissão, valorizando a experiência docente e os espaços coletivos de aprendizagem. Já Maurice Tardif contribui ao discutir os saberes docentes, evidenciando que estes se constituem na articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências vividas e práticas cotidianas. Soma-se ainda a reflexão de Donald Schön acerca do profissional reflexivo, que aprende a partir da ação e da reflexão sobre a ação.

Este livro tem como objetivo analisar a formação continuada como processo permanente de desenvolvimento profissional, destacando seus fundamentos teóricos, seus desafios contemporâneos e suas possibilidades práticas no interior das instituições escolares. Parte-se da compreensão de que a formação continuada não deve restringir-se a cursos eventuais ou capacitações isoladas, mas deve

assumir caráter sistemático, contextualizado e colaborativo, promovendo a autonomia docente e o fortalecimento da identidade profissional.

A abordagem adotada é de natureza qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e análise reflexiva da produção acadêmica na área da educação. Busca-se articular teoria e prática, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de formação e o professor como protagonista de seu próprio desenvolvimento.

Ao propor esta reflexão, pretende-se contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a formação continuada no Brasil, reafirmando-a como condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e socialmente comprometidas. Assim, este estudo convida educadores, pesquisadores e gestores a repensarem os caminhos formativos, compreendendo que formar-se é movimento permanente, ético e coletivo.

CAPÍTULO 1

1 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

1.1 Concepções históricas da formação de professores no Brasil

A formação de professores no Brasil passou por diferentes concepções ao longo do tempo, refletindo os contextos políticos e sociais de cada período histórico. Inicialmente vinculada às Escolas Normais, a formação docente assumia caráter técnico e prescritivo, centrado na transmissão de conteúdos e métodos padronizados. O professor era compreendido como executor de programas curriculares, com pouca autonomia intelectual.

Com a consolidação da educação como direito social e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a formação passou a ser entendida como elemento estruturante da qualidade educacional. A legislação estabelece, em seu artigo 62, que a formação para o exercício do magistério deve ocorrer em nível superior, reafirmando a necessidade de profissionalização docente.

Entretanto, como observa António Nóvoa, “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 de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). Tal afirmação rompe com a lógica acumulativa e instrumental que historicamente marcou a formação continuada, defendendo-a como processo identitário e reflexivo.

Nesse sentido, a superação do modelo tecnicista implica compreender a formação como movimento contínuo, vinculado à prática e à experiência profissional. O modelo tecnicista, predominante em determinados períodos da história da educação brasileira, fundamentava-se na racionalidade instrumental, concebendo o professor como mero aplicador de métodos e executor de currículos previamente estabelecidos. Tal perspectiva reduzia a docência a um conjunto de técnicas e procedimentos, desconsiderando sua dimensão ética, política e intelectual.

Ao problematizar essa lógica, António Nóvoa afirma que “é preciso passar de uma formação centrada na aquisição de conhecimentos para uma formação centrada na produção de sentidos sobre a

profissão" (NÓVOA, 1995, p. 16). Essa mudança de paradigma desloca o foco da transmissão para a construção coletiva do saber, reconhecendo o professor como sujeito ativo de sua própria formação.

Nessa mesma direção, Maurice Tardif destaca que os saberes docentes não são externos ao professor, mas se constituem no interior da prática, sendo "saberes incorporados à experiência e validados pelo trabalho cotidiano" (TARDIF, 2002, p. 49). Essa compreensão reforça a ideia de que a formação continuada deve dialogar diretamente com os desafios reais enfrentados na escola, evitando propostas descontextualizadas.

Além disso, a crítica ao tecnicismo também encontra respaldo na perspectiva freireana. Para Paulo Freire, a educação não pode ser reduzida a um ato mecânico de transferência de conhecimento, pois "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47). Ao transpor essa reflexão para o campo da formação docente, compreende-se que formar professores não significa transmitir receitas pedagógicas, mas promover condições para que desenvolvam autonomia intelectual e consciência crítica.

Assim, superar o modelo tecnicista exige reconhecer a docência como prática social complexa, permeada por incertezas, conflitos e tomadas de decisão que demandam reflexão constante. A formação continuada, nesse cenário, assume caráter investigativo, colaborativo e contextualizado, favorecendo a construção de uma profissionalidade fundamentada na autonomia, na responsabilidade ética e no compromisso com a transformação da realidade educacional.

Dessa maneira, a formação deixa de ser evento pontual para tornar-se processo permanente de desenvolvimento profissional, articulando teoria e prática em movimento dialético e contínuo.

1.2 Desenvolvimento profissional e identidade docente

A formação continuada está diretamente relacionada ao desenvolvimento profissional docente, entendido como processo permanente de construção da identidade e dos saberes da profissão. A docência exige não apenas domínio técnico, mas postura ética, crítica e política diante da realidade educacional.

Para Paulo Freire, ensinar demanda constante reflexão sobre a prática. Em sua obra Pedagogia da Autonomia, o autor afirma: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode

melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p. 43). Essa perspectiva evidencia que a formação continuada não pode ser desvinculada da análise crítica do cotidiano escolar.

Freire ainda enfatiza que "ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos" (FREIRE, 1996, p. 79), reforçando a ideia de que a identidade docente se constitui na experiência e na reflexão.

A discussão acerca dos saberes docentes é aprofundada por Maurice Tardif, que destaca: "Os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos" (TARDIF, 2002, p. 11). Para o autor, os saberes experienciais ocupam lugar central na prática pedagógica, pois são produzidos no exercício cotidiano da profissão.

Complementando essa abordagem, Donald Schön propõe a noção de profissional reflexivo, defendendo que "a reflexão-na-ação é um processo através do qual os profissionais podem tornar-se conscientes de seus conhecimentos tácitos" (SCHÖN, 2000, p. 32). Assim, o professor aprende ao refletir sobre suas próprias ações, transformando a prática em espaço de produção de conhecimento.

Desse modo, o desenvolvimento profissional docente configura-se como processo dinâmico, que articula experiência, reflexão e compromisso ético. Não se trata de um percurso linear ou meramente cumulativo, mas de um movimento contínuo de reconstrução identitária, no qual o professor ressignifica saberes à luz das demandas sociais, culturais e institucionais que atravessam o cotidiano escolar. O desenvolvimento profissional, portanto, ultrapassa a dimensão técnica da formação e insere-se no campo da construção da profissionalidade docente. Conforme destaca António Nóvoa, "o desenvolvimento profissional dos professores deve estar centrado na escola e nos problemas concretos da profissão" (NÓVOA, 1995, p. 28), o que implica reconhecer o espaço escolar como locus privilegiado de formação. Essa perspectiva rompe com modelos externos e descontextualizados, valorizando processos colaborativos que emergem da prática cotidiana.

Na mesma direção, Maurice Tardif afirma que os saberes docentes são construídos "ao longo de uma carreira, na interação entre formação acadêmica e prática profissional" (TARDIF, 2002, p. 57), evidenciando que o desenvolvimento profissional é atravessado pelo tempo, pela experiência e pelas relações estabelecidas no exercício da docência. Trata-se de um saber situado, historicamente construído e permanentemente reelaborado.

Sob a perspectiva ética, Paulo Freire reforça que a prática educativa exige responsabilidade e compromisso social, ao afirmar que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 25), indicando que o processo formativo é dialógico e fundamentado na relação com o outro. Assim, o desenvolvimento profissional também envolve sensibilidade, abertura ao diálogo e consciência crítica frente às desigualdades sociais que permeiam o contexto educacional.

Dessa forma, compreender o desenvolvimento profissional docente como processo dinâmico significa reconhecer que ele se constrói na intersecção entre saber, fazer e ser professor. A formação continuada, nesse cenário, assume papel estruturante, pois possibilita espaços de análise, problematização e reconstrução das práticas pedagógicas, fortalecendo a identidade profissional e promovendo uma atuação mais autônoma, crítica e socialmente comprometida.

1.3 Saberes docentes e prática reflexiva

A prática reflexiva constitui fundamento epistemológico da formação continuada. Superar a dicotomia entre teoria e prática é condição essencial para consolidar processos formativos significativos.

De acordo com Selma Garrido Pimenta, “a prática não é mero campo de aplicação de teorias, mas espaço de produção de saberes” (PIMENTA, 1999, p. 26). Tal compreensão desloca a prática do lugar secundário historicamente atribuído a ela, reconhecendo-a como dimensão formativa central.

Retomando Paulo Freire, destaca-se sua concepção de práxis como unidade entre ação e reflexão: “A reflexão sem ação se reduz ao verbalismo, assim como a ação sem reflexão se reduz ao ativismo” (FREIRE, 1987, p. 77).

Essa articulação constitui elemento essencial para compreender a formação continuada como processo crítico e transformador.

A valorização dos saberes docentes, conforme enfatiza Maurice Tardif, implica reconhecer que “ensinar é mobilizar uma pluralidade de saberes” (TARDIF, 2002, p. 36). Tal afirmação desloca a compreensão da docência como atividade meramente técnica para concebê-la como prática intelectual complexa, que envolve articulação constante entre diferentes tipos de conhecimentos: saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Essa pluralidade revela que o professor não atua a partir de um único referencial, mas mobiliza, interpreta e ressignifica conhecimentos conforme as situações concretas do cotidiano escolar.

Nesse sentido, a formação continuada precisa reconhecer que os saberes da experiência não são inferiores aos saberes acadêmicos, mas constituem dimensão essencial da profissionalidade docente. Conforme destaca o próprio Tardif, os saberes experienciais são “saberes incorporados, produzidos e validados na prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 49), sendo construídos no enfrentamento dos desafios reais da sala de aula. Ignorar essa dimensão significa desconsiderar a riqueza epistemológica presente na prática docente.

Além disso, a valorização dos saberes docentes demanda espaços formativos que favoreçam o diálogo e a reflexão coletiva. Para António Nóvoa, a formação precisa estar centrada na profissão e no compartilhamento de experiências entre pares, pois “é no espaço concreto da escola, e na reflexão conjunta sobre as práticas, que se constrói o desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1995, p. 27). Assim, a formação continuada deve ultrapassar modelos expositivos e transmissivos, assumindo caráter colaborativo e investigativo.

Sob a perspectiva da prática reflexiva, Donald Schön argumenta que o profissional aprende quando analisa criticamente sua própria ação, transformando situações problemáticas em oportunidades de aprendizagem (SCHÖN, 2000). Esse movimento reforça que a formação continuada deve promover problematização da prática e não apenas oferta de conteúdos teóricos desvinculados da realidade.

Portanto, a formação continuada deve favorecer espaços de diálogo, problematização e reconstrução coletiva da prática pedagógica, possibilitando que os professores analisem suas experiências, confrontem concepções e ampliem seus referenciais teóricos. Trata-se de reconhecer que o conhecimento docente se constrói na interação entre sujeitos, na reflexão crítica e na busca permanente por coerência entre princípios pedagógicos e ação educativa. Dessa maneira, a valorização dos saberes docentes fortalece a identidade profissional e contribui para consolidar a docência como profissão autônoma, ética e socialmente comprometida.

Diante dessas reflexões, evidencia-se que a formação continuada não pode ser compreendida como mecanismo acessório ou complementar à formação inicial, mas como dimensão constitutiva da própria profissionalidade docente. Ao reconhecer a pluralidade dos saberes mobilizados na prática, conforme analisa Maurice Tardif, e ao assumir a reflexão crítica como fundamento da ação pedagógica, na perspectiva de Donald Schön e Paulo Freire, consolida-se a compreensão de que o desenvolvimento profissional é processo permanente, ético e coletivo. Formar-se, portanto, é movimento contínuo de reconstrução identitária, produção de saberes e compromisso social. Nesse horizonte, a formação

continuada assume papel estratégico na consolidação de uma docência autônoma, crítica e socialmente referenciada, capaz de responder às complexidades do contexto educacional contemporâneo sem perder de vista sua função emancipatória.

CAPÍTULO 2

2 POLÍTICAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

2.1 Marcos legais e políticas públicas de formação docente

A formação continuada de professores, no contexto brasileiro, está intrinsecamente vinculada às políticas públicas educacionais que orientam a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino. Ao longo das últimas décadas, diversos dispositivos legais passaram a reconhecer a formação como direito do professor e dever do Estado, reafirmando sua centralidade na garantia da qualidade da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, em seu artigo 67, que os sistemas de ensino devem promover o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes, assegurando inclusive períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho. Tal determinação representa avanço significativo ao reconhecer que o desenvolvimento profissional não deve ocorrer de maneira improvisada ou desvinculada das condições objetivas de trabalho.

Entretanto, a existência de marcos legais não garante, por si só, a efetivação de políticas formativas consistentes. Conforme analisa António Nóvoa, “não haverá mudança significativa na educação se a formação de professores não for encarada como prioridade estratégica” (NÓVOA, 1999, p. 13). Essa afirmação evidencia que a formação continuada precisa estar articulada a projetos estruturantes, e não restrita a ações pontuais e descontinuadas.

No cenário das políticas públicas, observa-se que muitos programas de formação continuada assumem caráter emergencial, voltado à implementação de reformas curriculares ou ao cumprimento de metas avaliativas. Essa lógica instrumental tende a reduzir a formação a mecanismo de adequação às exigências externas, esvaziando sua dimensão crítica e emancipatória.

Sob a perspectiva de Paulo Freire, a formação não pode ser concebida como processo verticalizado, no qual especialistas transmitem conteúdos prontos aos professores. Ao contrário, ela deve constituir-se como prática dialógica. Freire afirma que “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 25), reforçando a ideia de horizontalidade e construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a articulação entre políticas públicas e realidade escolar permanece como desafio central. Muitas propostas formativas são elaboradas de maneira descontextualizada, desconsiderando especificidades regionais, condições de trabalho e demandas concretas das escolas. Como destaca Selma Garrido Pimenta, a formação precisa partir da prática social concreta, pois "é na análise da realidade que se constroem possibilidades de transformação" (PIMENTA, 1999, p. 31).

Dessa forma, embora o ordenamento jurídico brasileiro reconheça a importância da formação continuada, persiste a necessidade de consolidar políticas públicas que garantam continuidade, coerência e efetiva participação dos professores nos processos formativos. A formação continuada, quando orientada por princípios democráticos e reflexivos, deixa de ser mera exigência administrativa e passa a constituir estratégia de valorização profissional e de fortalecimento da escola pública.

Além disso, é fundamental considerar que as políticas de formação continuada precisam estar articuladas às condições objetivas de trabalho docente. Não se pode discutir desenvolvimento profissional desconsiderando fatores como carga horária excessiva, múltiplos vínculos empregatícios, ausência de tempo institucionalizado para estudo e planejamento e precarização das estruturas escolares.

Nesse sentido, a formação continuada não deve ser pensada apenas como oferta de cursos, mas como política integrada de valorização docente. Como ressalta António Nóvoa, a melhoria da educação está diretamente relacionada à valorização da profissão e ao fortalecimento da identidade profissional, o que exige coerência entre discurso formativo e condições reais de exercício da docência.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superação de modelos padronizados de formação, frequentemente orientados por demandas externas e avaliações em larga escala. Quando a formação é reduzida ao cumprimento de metas ou à implementação de programas governamentais específicos, corre-se o risco de esvaziar sua dimensão crítica e transformadora.

Conforme problematiza Paulo Freire, a prática educativa exige autonomia e compromisso ético, não podendo estar submetida a lógicas meramente burocráticas. Assim, políticas públicas de formação continuada devem priorizar processos colaborativos, contextualizados e participativos, reconhecendo o professor como sujeito ativo na construção das propostas formativas e não como simples destinatário de orientações normativas.

2.2 Formação continuada no contexto escolar contemporâne

A formação continuada, no contexto escolar contemporâneo, precisa ser analisada à luz das profundas transformações sociais, culturais, tecnológicas e políticas que impactam diretamente o cotidiano das instituições de ensino. A escola do século XXI encontra-se atravessada por múltiplas demandas: inclusão, diversidade, cultura digital, novas configurações familiares, ampliação do acesso à informação e exigências relacionadas a avaliações externas. Nesse cenário complexo, o desenvolvimento profissional docente torna-se ainda mais desafiador, exigindo processos formativos que ultrapassem modelos tradicionais e fragmentados.

A incorporação das tecnologias digitais, por exemplo, não pode ser compreendida apenas como domínio técnico de ferramentas, mas como mudança paradigmática na produção e circulação do conhecimento. A formação continuada deve possibilitar ao professor refletir criticamente sobre o uso pedagógico das tecnologias, compreendendo seus impactos éticos, sociais e epistemológicos. Conforme argumenta Paulo Freire, ensinar exige compreender o mundo em constante transformação, pois “o mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 76). Tal afirmação reforça a necessidade de uma formação dinâmica, capaz de dialogar com as mudanças contemporâneas sem perder de vista os princípios humanizadores da educação.

Além das tecnologias, a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas impõe novos desafios à prática pedagógica. Questões relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência, respeito às diferenças culturais, enfrentamento das desigualdades sociais e promoção da equidade demandam formação sólida e contínua. Nesse sentido, a formação continuada precisa promover reflexão crítica acerca das concepções de ensino e aprendizagem, superando práticas excludentes historicamente naturalizadas.

Sob essa perspectiva, António Nóvoa destaca que a formação deve estar centrada nos problemas reais da profissão e nas situações concretas enfrentadas pelos docentes, pois é “no confronto com os desafios da prática que se constrói o saber profissional” (NÓVOA, 1995, p. 29). Assim, a escola deixa de ser apenas espaço de aplicação de políticas e passa a constituir-se como espaço formativo, no qual os professores aprendem coletivamente a enfrentar as complexidades do cotidiano.

Outro elemento central na contemporaneidade refere-se à intensificação do trabalho docente e à ampliação das responsabilidades atribuídas à escola. O professor é frequentemente convocado a assumir funções que extrapolam o ensino de conteúdos, envolvendo mediação de conflitos, apoio

socioemocional e articulação com a comunidade. Tal ampliação exige processos formativos que contemplem dimensões éticas, relacionais e políticas da docência.

De acordo com Maurice Tardif, os saberes docentes são fortemente influenciados pelas condições de trabalho e pelo contexto institucional em que o professor atua (TARDIF, 2002). Isso significa que a formação continuada não pode ser pensada de maneira descontextualizada, mas deve considerar a realidade concreta da escola, suas limitações e potencialidades.

Além disso, a perspectiva do profissional reflexivo, desenvolvida por Donald Schön, contribui significativamente para a compreensão da formação no contexto contemporâneo. Ao defender a reflexão-na-ação como mecanismo de aprendizagem profissional, Schön (2000) aponta que os professores desenvolvem conhecimento ao lidar com situações imprevisíveis e complexas. Em um cenário educacional marcado pela incerteza, essa capacidade reflexiva torna-se ainda mais essencial.

Portanto, a formação continuada no contexto escolar contemporâneo deve assumir caráter crítico, colaborativo e contextualizado, articulando teoria e prática de maneira indissociável. Não se trata apenas de responder às demandas imediatas do sistema educacional, mas de promover processos formativos que fortaleçam a autonomia docente e consolidem uma atuação ética e socialmente comprometida. Ao reconhecer a escola como espaço de produção de saberes e o professor como sujeito ativo na construção de sua trajetória profissional, a formação continuada transforma-se em estratégia de resistência às lógicas burocráticas e em instrumento de emancipação profissional.

A contemporaneidade também é marcada pela consolidação de uma cultura avaliativa e performativa que incide diretamente sobre o trabalho docente e, consequentemente, sobre os processos de formação continuada. A ampliação das avaliações em larga escala, a definição de metas de desempenho e a crescente responsabilização dos professores pelos resultados educacionais produzem novas pressões sobre a escola. Nesse cenário, a formação continuada corre o risco de ser instrumentalizada como mecanismo de adequação às demandas avaliativas, priorizando o alcance de indicadores quantitativos em detrimento da reflexão crítica sobre o processo educativo.

Essa lógica aproxima-se do que diversos estudiosos denominam racionalidade gerencial, na qual a educação passa a ser orientada por princípios de eficiência, produtividade e controle. Embora tais discussões extrapolem o campo estritamente pedagógico, seus efeitos são sentidos diretamente na

prática docente. A formação continuada, quando subordinada a essa perspectiva, tende a assumir caráter prescritivo, com foco em resultados imediatos e padronização de práticas.

Em contraposição a essa lógica, Paulo Freire defende que a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, e não como instrumento de adaptação passiva às exigências do sistema. Para o autor, "a educação é um ato político" (FREIRE, 1996), o que implica reconhecer que a formação docente também carrega intencionalidades e disputas de projetos sociais. Assim, pensar a formação continuada no contexto contemporâneo exige questionar quais concepções de educação e de sociedade estão sendo reforçadas pelas políticas vigentes.

Outro aspecto relevante refere-se à intensificação do trabalho docente. A ampliação de tarefas burocráticas, a necessidade de constante atualização e a pressão por resultados contribuem para um cenário de sobrecarga profissional. Nesse contexto, a formação continuada pode ser percebida, paradoxalmente, tanto como espaço de crescimento quanto como mais uma exigência institucional. Tal ambivalência reforça a necessidade de que os processos formativos sejam organizados de maneira integrada à jornada de trabalho, garantindo tempo institucionalizado para estudo e reflexão coletiva.

Sob a perspectiva de António Nóvoa, o desenvolvimento profissional não pode ocorrer de forma isolada ou individualizada, pois "a profissão docente constrói-se em comunidade" (NÓVOA, 2009). Essa compreensão destaca a importância de culturas colaborativas nas escolas, nas quais os professores compartilham experiências, analisam práticas e constroem soluções coletivas para os desafios contemporâneos.

Além disso, a complexidade do contexto atual exige que a formação continuada contemple dimensões éticas e socioemocionais da docência. O professor atua em realidades marcadas por desigualdades sociais, conflitos culturais e vulnerabilidades diversas. Conforme analisa Maurice Tardif, o trabalho docente é profundamente relacional, sendo atravessado por interações humanas que exigem sensibilidade, julgamento e tomada de decisão contextualizada (TARDIF, 2002). Portanto, a formação não pode restringir-se ao domínio cognitivo, mas deve considerar a integralidade da prática profissional.

A perspectiva do profissional reflexivo, proposta por Donald Schön, ganha ainda maior relevância nesse cenário de incerteza e imprevisibilidade. Ao afirmar que os profissionais competentes são aqueles capazes de refletir em situações complexas e indeterminadas (SCHÖN, 2000), o autor reforça a ideia

de que a formação continuada precisa desenvolver nos docentes a capacidade de análise crítica, adaptação criativa e tomada de decisão fundamentada.

Dessa forma, aprofundar a discussão sobre formação continuada no contexto escolar contemporâneo implica reconhecer que ela se insere em um campo de tensões entre políticas públicas, condições de trabalho, cultura avaliativa e compromisso ético com a transformação social. A formação pode ser tanto instrumento de regulação quanto espaço de emancipação. Sua direção dependerá das concepções pedagógicas que a orientam e do grau de participação dos professores na construção dos processos formativos.

Assim, torna-se imprescindível defender uma formação continuada que resista à lógica meramente instrumental e reafirme a docência como prática intelectual, ética e política. Somente por meio de processos formativos críticos, colaborativos e contextualizados será possível fortalecer a autonomia profissional e consolidar uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

2.3 Desafios institucionais e valorização profissional

A discussão sobre formação continuada não pode ser dissociada das condições institucionais que estruturam o exercício da docência. Falar em desenvolvimento profissional implica, necessariamente, problematizar carreira, remuneração, reconhecimento social, condições de trabalho e políticas de valorização docente. A formação, quando desvinculada desses elementos, corre o risco de tornar-se discurso abstrato, incapaz de produzir mudanças significativas na prática educativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, em seu artigo 67, que os sistemas de ensino devem assegurar valorização dos profissionais da educação, garantindo ingresso por concurso público, planos de carreira e aperfeiçoamento profissional continuado. Entretanto, a efetivação desses princípios ainda enfrenta obstáculos estruturais, como baixos salários, precarização dos vínculos empregatícios e ausência de políticas consistentes de progressão funcional articuladas à formação.

A valorização profissional não se restringe à dimensão salarial, embora esta seja fundamental. Trata-se também de reconhecimento simbólico e social da docência como profissão de alta complexidade intelectual. Conforme argumenta António Nóvoa, “não haverá melhoria da educação sem uma forte valorização dos professores e da profissão docente” (NÓVOA, 2009). Para o autor, a consolidação da profissionalidade exige autonomia, responsabilidade e reconhecimento social.

Nesse sentido, a formação continuada precisa ser compreendida como direito do professor e não como obrigação adicional imposta pelas redes de ensino. Quando organizada de forma verticalizada e desvinculada da carreira, ela pode ser percebida como sobrecarga. Por outro lado, quando integrada a planos de carreira, com incentivos reais e condições adequadas de participação, transforma-se em instrumento de fortalecimento profissional.

Sob a perspectiva crítica de Paulo Freire, a valorização docente está diretamente relacionada ao reconhecimento do caráter político da educação. Para Freire (1996), ensinar exige dignidade e respeito à autonomia do educador. Assim, não se pode exigir compromisso ético e qualidade pedagógica sem assegurar condições estruturais mínimas para o exercício da profissão.

Além disso, a identidade docente é profundamente impactada pelas condições institucionais. Maurice Tardif destaca que o trabalho do professor é moldado por estruturas organizacionais, normas curriculares e políticas educacionais que influenciam diretamente a constituição dos saberes profissionais (TARDIF, 2002). Portanto, a valorização não depende apenas da formação individual, mas de um ambiente institucional que reconheça o professor como sujeito de conhecimento.

Outro desafio relevante refere-se à construção de culturas escolares colaborativas. A valorização profissional também se expressa na possibilidade de participação ativa nas decisões pedagógicas e na construção coletiva do projeto educativo. Quando os professores são excluídos dos processos decisórios, sua autonomia é fragilizada e a formação perde potencial transformador.

Assim, os desafios institucionais da formação continuada envolvem tanto aspectos estruturais quanto simbólicos. É necessário garantir políticas públicas coerentes, condições de trabalho dignas, tempo institucionalizado para estudo, reconhecimento salarial e espaços de participação democrática. A formação continuada, nesse contexto, deixa de ser ação isolada e passa a integrar um projeto mais amplo de valorização docente.

Dessa maneira, fortalecer a formação continuada implica defender a docência como profissão estratégica para o desenvolvimento social. Sem políticas consistentes de valorização, a formação corre o risco de tornar-se discurso retórico. Com valorização efetiva, entretanto, ela transforma-se em instrumento de emancipação profissional e de consolidação de uma educação pública de qualidade, crítica e socialmente referenciada.

Diante das discussões apresentadas neste capítulo, compreende-se que a formação continuada constitui elemento estruturante da profissionalidade docente, não podendo ser reduzida a ações pontuais ou a exigências burocráticas do sistema educacional. À luz das contribuições de Maurice Tardif, evidencia-se que os saberes docentes são construídos na inter-relação entre formação acadêmica, experiência e contexto institucional, exigindo processos formativos que dialoguem com a realidade concreta da prática pedagógica.

Na mesma perspectiva, António Nóvoa reforça que a valorização da profissão docente é condição indispensável para a consolidação de uma cultura de desenvolvimento profissional permanente, enquanto Paulo Freire nos lembra que ensinar é um ato ético, político e profundamente humano, que demanda dignidade e reconhecimento.

Assim, a formação continuada só se efetiva como prática emancipadora quando articulada a políticas públicas consistentes, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social da docência. Conclui-se, portanto, que investir na formação continuada significa investir na qualidade da educação, na construção da identidade profissional e na consolidação de uma escola comprometida com a transformação social.

CAPÍTULO 3

3 PERSPECTIVAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada, compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional, encontra na prática escolar seu campo privilegiado de realização. Diferentemente de concepções fragmentadas e tecnicistas, que reduzem a formação a cursos esporádicos, as perspectivas contemporâneas defendem modelos contextualizados, colaborativos e investigativos, nos quais o professor assume papel ativo na construção do próprio conhecimento. Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas espaço de execução curricular e passa a constituir-se como ambiente formativo, onde teoria e prática se articulam dinamicamente.

Ao longo das últimas décadas, consolidou-se como elemento central nas políticas educacionais e nas discussões acadêmicas acerca da qualidade da educação. Entretanto, sua efetividade depende da concepção que a fundamenta. Não se trata apenas de ofertar cursos, palestras ou certificações, mas de construir processos formativos que dialoguem com a realidade da escola e com os desafios concretos enfrentados pelos professores.

Sob essa perspectiva, a formação continuada precisa ser compreendida como prática reflexiva e coletiva. Para Donald Schön (1992), o profissional reflexivo desenvolve sua competência ao analisar criticamente sua própria ação, transformando a experiência em conhecimento. No contexto educacional, isso significa que o professor não é mero executor de teorias elaboradas externamente, mas sujeito que produz saber a partir da prática.

Essa compreensão dialoga com as contribuições de António Nóvoa (2009), ao defender que a formação deve acontecer “dentro da profissão”, valorizando o espaço escolar como locus privilegiado de aprendizagem docente. A escola deixa de ser apenas espaço de aplicação de conteúdos e passa a constituir-se como ambiente de investigação, reflexão e produção coletiva de conhecimento pedagógico.

Nessa direção, a formação continuada assume caráter colaborativo. Grupos de estudo, reuniões pedagógicas, comunidades de aprendizagem e projetos interdisciplinares configuram-se como estratégias potentes de desenvolvimento profissional. Tais práticas favorecem a troca de experiências,

o compartilhamento de desafios e a construção de soluções contextualizadas. A aprendizagem docente, portanto, ocorre de forma situada e socialmente construída.

Entretanto, é necessário problematizar modelos formativos baseados em propostas tecnicistas, centradas na transmissão de métodos e receitas prontas. Conforme analisa Paulo Freire (1996), a prática educativa não pode ser reduzida à aplicação mecânica de técnicas, pois envolve diálogo, consciência crítica e compromisso ético. Assim, uma formação transformadora deve promover autonomia intelectual e capacidade de análise crítica das políticas educacionais e das práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre teoria e prática. A formação continuada ganha sentido quando possibilita ao professor compreender os fundamentos teóricos que sustentam sua ação pedagógica. Conforme aponta Maurice Tardif (2002), os saberes docentes são plurais e heterogêneos, integrando conhecimentos científicos, curriculares e experienciais. Desse modo, programas formativos precisam reconhecer essa diversidade e promover integração entre esses diferentes saberes.

Além disso, a formação continuada pode contribuir significativamente para o enfrentamento de desafios contemporâneos, como inclusão escolar, diversidade cultural, uso de tecnologias digitais e demandas socioemocionais. A complexidade do cenário educacional exige atualização permanente e capacidade de reinvenção pedagógica. Nesse contexto, formar-se continuamente torna-se não apenas necessidade profissional, mas compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, é fundamental compreender que a formação continuada, quando fundamentada em princípios democráticos e reflexivos, constitui instrumento de transformação da prática e fortalecimento da identidade docente. Mais do que acumular certificados, o professor em processo formativo amplia sua compreensão sobre o ensinar, reconstrói sua prática e reafirma sua responsabilidade social.

3.1 A escola como espaço de aprendizagem profissional

A escola configura-se como lócus privilegiado da formação continuada, pois é nela que se materializam as relações pedagógicas, os desafios cotidianos e as demandas reais da docência. A aprendizagem

profissional não ocorre exclusivamente em ambientes externos, mas se constrói, sobretudo, na reflexão sistemática sobre a prática desenvolvida no interior da instituição escolar.

Para António Nóvoa (2009), a formação deve acontecer “dentro da profissão”, valorizando o espaço escolar como território de produção de saberes. O autor argumenta que o desenvolvimento profissional ganha consistência quando vinculado às experiências concretas do professor, superando modelos centralizados que desconsideram as especificidades do contexto educativo.

Nessa perspectiva, reuniões pedagógicas, planejamentos coletivos e momentos de estudo institucionalizado tornam-se oportunidades formativas relevantes. A escola passa a ser entendida como comunidade de aprendizagem, onde o conhecimento pedagógico é construído coletivamente. Esse movimento fortalece a identidade docente e contribui para a consolidação de uma cultura institucional voltada ao desenvolvimento profissional permanente.

Além disso, conforme aponta Maurice Tardif (2002), os saberes docentes são socialmente construídos e estão profundamente vinculados às experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Assim, reconhecer a escola como espaço formativo implica legitimar os saberes da experiência e promover condições para que esses saberes sejam analisados, sistematizados e ressignificados.

Entretanto, para que a escola se constitua efetivamente como espaço de aprendizagem profissional, é indispensável que haja tempo institucional garantido, apoio da gestão e cultura organizacional que valorize o diálogo e a reflexão. Sem essas condições, a formação tende a tornar-se superficial ou meramente burocrática.

Essa constatação evidencia que a formação continuada não depende apenas da iniciativa individual do professor, mas está intrinsecamente vinculada à organização do trabalho escolar e às políticas de gestão educacional. A ausência de tempo institucionalizado para estudo e planejamento coletivo compromete a consolidação de práticas reflexivas, reduzindo os momentos formativos a encontros esporádicos, desarticulados da realidade pedagógica.

Nessa perspectiva, a sobrecarga de tarefas administrativas e a intensificação do trabalho docente configuram-se como obstáculos estruturais à constituição da escola como espaço formativo.

Conforme argumenta António Nóvoa, a formação precisa estar integrada ao cotidiano da profissão, o que implica reconhecer o tempo de estudo, planejamento e reflexão como parte constitutiva do

trabalho docente, e não como atividade suplementar. Quando esses momentos são negligenciados, a escola perde a oportunidade de transformar a experiência cotidiana em conhecimento sistematizado.

Além disso, a cultura organizacional exerce papel determinante nesse processo. Instituições marcadas por relações hierárquicas rígidas e comunicação verticalizada tendem a dificultar a construção de espaços dialógicos. Em contrapartida, escolas que promovem gestão participativa e incentivo à escuta ativa fortalecem o sentimento de pertencimento e a corresponsabilidade pedagógica.

A aprendizagem profissional, nesse contexto, emerge da interação entre os sujeitos e da problematização coletiva das práticas.

A reflexão crítica sobre a prática, conforme propõe Donald Schön, não ocorre de maneira espontânea, mas exige condições institucionais que favoreçam o questionamento, o registro e a análise das experiências pedagógicas. A escola que se organiza como espaço de investigação promove reuniões fundamentadas em dados da realidade, análise de resultados e revisão de estratégias didáticas, consolidando uma cultura de aperfeiçoamento contínuo. Sob a ótica dos saberes docentes discutidos por Maurice Tardif, a valorização da experiência profissional torna-se elemento central para que a escola se configure como ambiente formativo. Quando os saberes construídos na prática são reconhecidos e socializados, ocorre a legitimação do professor como produtor de conhecimento. Esse reconhecimento fortalece a identidade profissional e amplia o compromisso coletivo com a qualidade da educação.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da liderança escolar. A gestão, ao assumir postura formativa, pode articular projetos de desenvolvimento profissional que dialoguem com as necessidades reais do corpo docente. Isso implica planejamento estratégico, acompanhamento pedagógico e criação de espaços permanentes de estudo. A liderança pedagógica, portanto, não se limita a funções administrativas, mas assume dimensão formadora.

É importante destacar, ainda, que a constituição da escola como espaço de aprendizagem profissional demanda coerência entre discurso e prática institucional. Não basta afirmar a importância da formação continuada; é necessário estruturá-la como política interna permanente, com metas claras, avaliação sistemática e participação efetiva dos professores. Quando a formação se insere no projeto político-pedagógico da instituição, ela deixa de ser evento isolado e passa a integrar a cultura escolar.

Desse modo, compreender a escola como espaço de aprendizagem profissional implica reconhecer que o desenvolvimento docente é processo coletivo, situado e dependente de condições estruturais e culturais específicas. A consolidação dessa perspectiva representa avanço significativo na superação de modelos fragmentados de formação, reafirmando a centralidade da prática reflexiva e da colaboração na construção de uma educação de qualidade.

3.2 Formação colaborativa e comunidades de prática

A formação colaborativa emerge como alternativa aos modelos individualizados de desenvolvimento profissional. Parte do princípio de que o conhecimento docente é construído na interação, no compartilhamento de experiências e na análise coletiva dos desafios pedagógicos.

As chamadas comunidades de prática configuram-se como espaços em que professores se reúnem para discutir problemas comuns, refletir sobre estratégias de ensino e produzir conhecimento pedagógico. Embora o conceito tenha sido sistematizado por estudos internacionais, ele dialoga profundamente com as concepções defendidas por António Nóvoa, ao enfatizar que a profissão docente se fortalece por meio da cooperação e da construção coletiva de saberes.

Sob a ótica crítica de Paulo Freire (1996), o diálogo constitui elemento central da prática educativa. Aplicado à formação continuada, esse princípio indica que aprender coletivamente significa reconhecer o outro como sujeito de conhecimento. A colaboração rompe com a lógica hierárquica e promove relações horizontais entre os profissionais da educação.

A formação colaborativa também contribui para enfrentar o isolamento docente, realidade ainda presente em muitas instituições. Ao compartilhar experiências, os professores ampliam repertórios pedagógicos, fortalecem vínculos profissionais e desenvolvem maior segurança na tomada de decisões didáticas.

Contudo, é importante destacar que a colaboração não se constrói espontaneamente; ela exige intencionalidade, mediação qualificada e cultura institucional favorável. Sem organização e compromisso coletivo, as práticas colaborativas podem perder profundidade teórica e tornar-se apenas encontros informais sem impacto real na prática pedagógica.

A formação colaborativa também contribui para enfrentar o isolamento docente, realidade ainda presente em muitas instituições escolares. Historicamente, o trabalho do professor foi marcado por

práticas individualizadas, centradas na sala de aula como espaço fechado e pouco permeável ao diálogo profissional. Esse isolamento fragiliza a construção coletiva de saberes e limita as possibilidades de reflexão crítica sobre a prática. Ao compartilhar experiências, os professores ampliam seus repertórios pedagógicos, fortalecem vínculos profissionais e desenvolvem maior segurança na tomada de decisões didáticas, construindo um sentimento de pertencimento à profissão.

Nesse sentido, a colaboração não deve ser compreendida apenas como estratégia metodológica, mas como princípio formativo. Conforme defende António Nóvoa, o desenvolvimento profissional se fortalece quando os professores aprendem “uns com os outros”, em processos que valorizam a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento pedagógico. A profissão docente, portanto, consolida-se na interdependência e na partilha, superando concepções individualistas da prática educativa.

Sob a perspectiva dialógica de Paulo Freire, o diálogo constitui fundamento da construção do conhecimento. Transferindo essa compreensão para o campo da formação continuada, a colaboração implica reconhecer o outro como sujeito epistemológico, capaz de contribuir com saberes construídos na experiência. Assim, o espaço coletivo torna-se ambiente de problematização da prática, no qual os desafios cotidianos são analisados criticamente e ressignificados à luz de referenciais teóricos.

Entretanto, é importante destacar que a colaboração não se constrói de maneira espontânea ou automática. Ela exige intencionalidade pedagógica, mediação qualificada e cultura institucional favorável. Reuniões pedagógicas desprovidas de fundamentação teórica ou direcionamento reflexivo tendem a se reduzir a espaços administrativos, esvaziando seu potencial formativo. Conforme aponta Donald Schön, a reflexão profissional demanda sistematização e análise crítica da ação; sem esses elementos, o encontro coletivo pode não produzir aprendizagem significativa.

Além disso, a consolidação de comunidades de prática requer condições estruturais adequadas, como tempo institucionalizado e planejamento articulado às necessidades reais da escola. Quando a colaboração ocorre de forma improvisada ou desvinculada do projeto pedagógico institucional, corre-se o risco de transformá-la em atividade informal, sem impacto concreto na prática docente. Para que produza efeitos transformadores, é necessário que haja objetivos claros, registro das discussões, acompanhamento das ações implementadas e avaliação contínua dos resultados.

Do ponto de vista dos saberes profissionais, conforme discute Maurice Tardif, o conhecimento docente é plural e socialmente construído. Nesse sentido, a formação colaborativa possibilita a circulação e a legitimação dos saberes experienciais, integrando-os aos saberes científicos e curriculares. Essa articulação fortalece a profissionalidade docente e amplia a capacidade de intervenção pedagógica.

Portanto, a formação colaborativa constitui dimensão estratégica da formação continuada, pois rompe com o isolamento profissional, promove reflexão compartilhada e fortalece a identidade coletiva da profissão. Contudo, sua efetividade depende de intencionalidade formativa, fundamentação teórica consistente e compromisso institucional com o desenvolvimento profissional permanente.

Nessa direção, a defesa da colaboração como eixo estruturante da formação continuada encontra respaldo nas reflexões de António Nóvoa, ao afirmar que “não há formação de professores sem um forte investimento na dimensão coletiva e colaborativa da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 23). A declaração do autor reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional não se constrói de maneira isolada, mas no interior de comunidades que compartilham experiências, saberes e responsabilidades.

A formação colaborativa, portanto, ultrapassa a lógica de encontros informativos e assume caráter estruturante da identidade docente, na medida em que promove reconhecimento mútuo, corresponsabilidade pedagógica e construção coletiva de conhecimento. Ao incorporar essa perspectiva, a escola fortalece sua função formativa e consolida uma cultura profissional baseada na cooperação e na reflexão crítica.

3.3 Professor pesquisador e transformação da prática pedagógica

A perspectiva do professor pesquisador amplia significativamente o conceito de formação continuada. Nesse enfoque, o docente não é apenas consumidor de teorias produzidas pela academia, mas investigador de sua própria prática, capaz de problematizar, analisar e transformar o cotidiano escolar.

A ideia do profissional reflexivo, desenvolvida por Donald Schön (1992), contribui para essa compreensão ao defender que o conhecimento profissional se constrói na reflexão sobre a ação e na ação. O professor, ao analisar criticamente suas intervenções pedagógicas, produz saberes contextualizados e desenvolve maior autonomia intelectual.

Esse movimento dialoga com a concepção freireana de educação como prática transformadora. Para Paulo Freire, ensinar exige pesquisa, curiosidade epistemológica e compromisso com a transformação

da realidade. O ato de pesquisar, nesse contexto, não se limita a procedimentos acadêmicos formais, mas envolve atitude investigativa permanente diante dos desafios educacionais. O professor pesquisador desenvolve olhar crítico sobre currículo, metodologias e políticas educacionais, tornando-se agente ativo na construção de práticas mais inclusivas, democráticas e contextualizadas. Ao sistematizar experiências, registrar práticas e avaliar resultados, ele contribui para a produção de conhecimento pedagógico relevante para sua comunidade escolar.

Entretanto, essa perspectiva exige condições institucionais favoráveis, como tempo para estudo, incentivo à pesquisa e valorização da autonomia docente. Sem esses elementos, a investigação pedagógica tende a ser inviabilizada pela sobrecarga de tarefas administrativas e pelas limitações estruturais impostas ao cotidiano escolar. A intensificação do trabalho docente, frequentemente marcada por exigências burocráticas e metas externas, compromete a consolidação de uma cultura investigativa no interior da escola.

A concepção do professor como pesquisador encontra respaldo na noção de profissional reflexivo desenvolvida por Donald Schön, ao afirmar que o conhecimento profissional se constrói na reflexão sobre a ação. Para o autor, “o profissional competente é aquele que reflete na ação e sobre a ação” (SCHÖN, 1992, p. 83), indicando que a prática não é mero espaço de aplicação de teorias, mas campo legítimo de produção de saber. Nesse sentido, a docência assume caráter epistemológico, pois o professor, ao analisar criticamente sua intervenção pedagógica, produz conhecimento contextualizado e significativo.

Essa compreensão dialoga profundamente com o pensamento de Paulo Freire, para quem a prática educativa exige postura investigativa permanente. Em Pedagogia da Autonomia, o autor afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29). A afirmação evidencia que o ato de ensinar é inseparável da atitude investigativa, pois ensinar implica questionar, problematizar e reconstruir saberes continuamente. O professor pesquisador, nessa perspectiva, não se limita a reproduzir conteúdos, mas assume compromisso crítico com a realidade educacional.

Sob a ótica dos saberes profissionais, Maurice Tardif destaca que os conhecimentos docentes são construídos ao longo da experiência e articulam dimensões científicas, curriculares e experienciais. Ao sistematizar sua prática por meio da pesquisa, o professor legitima seus saberes e contribui para a consolidação da docência como profissão intelectual. Trata-se de superar a visão tecnicista que reduz

o educador a executor de prescrições curriculares, reconhecendo-o como sujeito capaz de interpretar, analisar e transformar sua realidade.

Contudo, a efetivação dessa perspectiva requer políticas institucionais que incentivem a investigação pedagógica. Sem apoio da gestão, tempo destinado ao estudo e valorização da autonomia profissional, a proposta do professor pesquisador corre o risco de permanecer apenas no plano discursivo. Conforme argumenta António Nóvoa, a valorização docente passa pelo reconhecimento do professor como produtor de conhecimento, e não apenas como aplicador de orientações externas. Para o autor, "é preciso devolver aos professores a responsabilidade sobre a construção da profissão" (NÓVOA, 2009, p. 31), o que implica fortalecer sua dimensão investigativa.

Assim, compreender o professor como pesquisador significa reconhecer a docência como profissão intelectual, ética e política, comprometida com a transformação da prática educativa. A pesquisa pedagógica, ao emergir da realidade escolar, possibilita a construção de intervenções mais conscientes, fundamentadas e contextualizadas. Mais do que estratégia metodológica, trata- se de atitude formativa permanente, que reafirma a centralidade do professor na produção de conhecimento educacional.

Desse modo, ao articular escola como espaço formativo, colaboração profissional e investigação pedagógica, este capítulo evidencia que a formação continuada só se consolida quando integrada à prática, sustentada por fundamentos teóricos consistentes e apoiada por condições institucionais adequadas. A profissionalidade docente, nesse contexto, constrói-se na intersecção entre reflexão, diálogo e pesquisa, reafirmando o compromisso da educação com a transformação social e com a construção de uma prática pedagógica crítica, consciente e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar a formação continuada como elemento estruturante da profissionalidade docente, compreendendo-a não como evento pontual, mas como processo permanente, crítico e contextualizado. Ao longo do percurso teórico desenvolvido, evidenciou-se que a formação continuada assume papel central na consolidação da identidade profissional, na ressignificação da prática pedagógica e no fortalecimento da escola como espaço de produção de conhecimento.

As discussões fundamentadas nas contribuições de Maurice Tardif permitiram compreender que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e socialmente construídos, integrando dimensões científicas, curriculares e experienciais. Tal compreensão reforça a necessidade de processos formativos que dialoguem com a realidade concreta da escola e valorizem os saberes produzidos no cotidiano da prática. A formação continuada, nesse sentido, não pode desconsiderar o contexto institucional no qual o professor atua, sob pena de tornar-se desarticulada e pouco significativa.

A análise também evidenciou, à luz das reflexões de António Nóvoa, que o desenvolvimento profissional se fortalece quando ancorado na dimensão coletiva da profissão. A escola, compreendida como comunidade de aprendizagem, configura-se como espaço privilegiado de formação, desde que disponha de condições estruturais e culturais que favoreçam o diálogo, a colaboração e a reflexão crítica. A ausência de tempo institucionalizado, a intensificação do trabalho docente e a fragilidade das políticas de valorização profissional constituem entraves significativos à consolidação de uma cultura formativa consistente.

Sob a perspectiva crítica de Paulo Freire, reafirma-se que a prática educativa exige postura investigativa, ética e politicamente comprometida. A formação continuada, quando fundamentada no diálogo e na problematização da realidade, ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter emancipatório. Ensinar, nessa compreensão, implica pesquisar, refletir e transformar. Assim, o professor pesquisador emerge como sujeito ativo na produção de conhecimento pedagógico, capaz de intervir conscientemente em sua prática.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitem afirmar que a formação continuada somente alcança efetividade quando articulada a três dimensões indissociáveis: condições institucionais favoráveis, cultura colaborativa e postura investigativa do docente. A ausência de

qualquer uma dessas dimensões compromete o caráter transformador da formação, reduzindo- a a cumprimento burocrático de exigências administrativas.

Dessa forma, investir na formação continuada significa investir na qualidade social da educação. Não se trata apenas de ampliar oferta de cursos ou certificações, mas de promover políticas públicas coerentes, valorização profissional efetiva e reorganização do trabalho escolar em perspectiva reflexiva e democrática. A consolidação da docência como profissão intelectual depende do reconhecimento do professor como produtor de saberes e protagonista das transformações educacionais.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada constitui eixo fundamental para o fortalecimento da identidade docente e para a construção de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas. Ao integrar reflexão, colaboração e pesquisa, a escola pode consolidar-se como espaço de aprendizagem profissional permanente, reafirmando seu compromisso com a transformação social e com a construção de uma educação pública de qualidade, ética e socialmente referenciada.

REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

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

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

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

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

WENGER, Etienne. Communities of practice: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
CAMINHOS, DESAFIOS E PRÁTICAS PARA UMA DOCÊNCIA TRANSFORMADORA



Nazaré da Penha Coelho
Josina Alves Martins Leite
Sandra Anjos da Cruz Menezes
Camila Verusca Rodrigues de Oliveira
Valquiria Rodrigues Dias
Anailda Nunes Ferreira
Vanessa Vieira Gomes Borges
Lidiane da Silva Rocha de Souza
Sandra Maisa Borges Pina
Renata da Penha Coelho Mata

conhecimentolivre.org/home
contato@conhecimentolivre.org
editoraconhecimentolivre

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE