FACULDADE DO SERIDÓ – FAS (GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO)
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FLAVIANA DA SILVA

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES NOS ANOS INICIAIS.

CURRAIS NOVOS/RN
2025

FLAVIANA DA SILVA

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES NOS ANOS INICIAIS.

Artigo científico apresentado à Faculdade do Seridó – FAS, como requisito parcial para obtenção de nota na disciplina TCC II, do curso de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profª. Esp. Bárbara Nóbrega de Medeiros Silva.

CURRAIS NOVOS/RN
2025

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES NOS ANOS INICIAIS.

FLAVIANA DA SILVA

RESUMO

Este artigo discute a relevância da formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, analisando suas contribuições para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, bem como os desafios presentes no contexto educacional contemporâneo. A pesquisa, de natureza qualitativa e quantitativa e caráter bibliográfico, baseou-se em autores como Nóvoa (2019), Kenski (2021), Abed (2022), Gatti (2020), Santos (2024) e Imbernón (2021), que abordam a formação docente como um processo permanente articulado com as transformações sociais, culturais e tecnológicas. Os resultados mostram que a formação continuada fortalece a identidade profissional, amplia os repertórios pedagógicos, incentiva o uso crítico e criativo das tecnologias e promove práticas reflexivas que impactam diretamente a aprendizagem dos alunos. Além disso, os resultados revelam que, embora essencial, a formação continuada enfrenta barreiras como a sobrecarga de trabalho docente, ofertas de formação descontextualizadas e a falta de políticas institucionais consistentes. Conclui se que investir na formação permanente de professores da educação infantil é essencial para promover um ensino de qualidade, capaz de responder às demandas do século XXI e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Anos iniciais; desenvolvimento profissional; educação básica; formação continuada; prática pedagógica.

THE IMPORTANCE OF CONTINUING EDUCATION FOR EDUCATORS IN THE EARLY YEARS.

FLAVIANA DA SILVA

ABSTRACT

This article discusses the relevance of continuing education for teachers in the early years of elementary school, analyzing its contributions to improving the teaching-learning process, as well as the challenges present in the contemporary educational context. The research, of a qualitative and quantitative nature and bibliographic character, is based on authors such as Nóvoa (2019), Kenski (2021), Abed (2022), Gatti (2020), Santos (2024), and Imbernón (2021), who address teacher training as a permanent process articulated with social, cultural, and technological transformations. The results show that continuing education strengthens professional identity, expands pedagogical repertoires, encourages the critical and creative use of technologies, and promotes reflective practices that directly impact student learning. Furthermore, the results reveal that, although essential, continuing education has faced barriers such as teacher workload overload, decontextualized training offerings, and a lack of consistent institutional policies. We conclude that investing in the ongoing professional development of early childhood education teachers is essential to promoting quality education capable of meeting the demands of the 21st century and contributing to the holistic development of students.

Keywords: basic education; continuing education**;** early years; pedagogical practice professional development;.

1. INTRODUÇÃO

A educação ocupa papel central na construção de uma sociedade democrática, justa e desenvolvida. Nas últimas décadas, os debates acerca da qualidade da educação básica brasileira têm ressaltado a importância do professor na formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes. Nesse contexto, a formação continuada de professores configura-se como um dos elementos centrais para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e para a promoção de aprendizagens significativas.

O Ministério da Educação (MEC), por meio de diferentes programas e políticas públicas, tem promovido ações de formação continuada para professores ao longo das últimas décadas, evidenciando a preocupação institucional com a atualização profissional docente. Contudo, conforme analisa Nóvoa (2017), persiste um distanciamento significativo entre a formação inicial oferecida pelas universidades e as exigências concretas da prática pedagógica na sociedade contemporânea. Esse descompasso impacta diretamente a atuação dos professores frente aos desafios cotidianos da escola, podendo comprometer a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes

O professor dos anos iniciais ocupa uma posição estratégica no processo educativo, pois é responsável por conduzir as primeiras etapas da alfabetização, do letramento, da formação de valores e da construção das habilidades cognitivas, emocionais e sociais que sustentarão toda a trajetória escolar do estudante. Desse modo, investir na formação continuada desses profissionais significa investir na qualidade da educação básica e, consequentemente, no desenvolvimento do país.

A formação docente, enfrenta desafios relevantes, como a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para estudos, a ausência de políticas institucionais consistentes e a necessidade de articular teoria e prática em um cenário permeado por desigualdades. Diante disso, a formação não deve ser vista como evento pontual, mas como processo contínuo que acompanha a vida profissional do educador.

O presente artigo, busca analisar as contribuições da formação continuada para professores dos anos iniciais, apresentando referenciais teóricos contemporâneos que discutem sua importância, metodologias e desafios. A pesquisa adota uma abordagem

profissional, precisa estar ancorada em políticas promissoras que a consolidem como parte da cultura escolar, assegurando tempo na carga horária para estudo e planejamento colaborativo. É fundamental fortalecer a formação em serviço, focada em problemas qualitativa e quantitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico, e pretende oferecer subsídios para a reflexão crítica sobre a prática docente e para o fortalecimento de políticas públicas de valorização profissional.

Desta forma, destaca-se que a formação continuada, além de favorecer a qualificação metodológica e a atualização reais do cotidiano, com a participação ativa dos docentes na construção de soluções. A valorização da escuta é importante, assim como o incentivo à inovação e o reconhecimento de boas práticas no âmbito da escola e das redes.

Assim, reconhece-se que muitos professores encontram dificuldades para incorporar novas abordagens em sala de aula, seja pela sobrecarga de trabalho, pela falta de tempo para estudos ou pela escassez de formações que realmente dialoguem com suas necessidades. Diante disso, este trabalho se justifica pela importância de criar espaços formativos significativos, que favoreçam a reflexão crítica, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de saberes, fortalecendo e valorizando a prática docente.

Além disso, ao investir na formação continuada dos professores dos anos iniciais, estamos garantindo um ensino mais qualificado, equitativo e alinhado com as diretrizes curriculares e os desafios contemporâneos da educação básica. Dessa forma, o artigo visa contribuir para a melhoria dos resultados educacionais e para a formação integral dos docentes. Diante do exposto, evidencia-se que a formação continuada se constitui em um eixo central para o fortalecimento da prática pedagógica nos anos iniciais, pois possibilita ao professor refletir sobre sua atuação, ressignificar saberes e incorporar novas metodologias ao cotidiano escolar.

Entretanto, o investimento em processos formativos permanentes não deve ser compreendido como ação pontual, mas como parte integrante da valorização docente e da qualidade da educação. Ao considerar os desafios contemporâneos, torna-se imprescindível compreender a formação continuada como espaço de diálogo, troca de experiências e atualização de conhecimentos. Assim, este estudo busca analisar as

contribuições, limites e possibilidades da formação continuada para os professores dos anos iniciais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Formação Continuada como Pilar da Educação

No século XXI, a formação continuada consolidou-se como uma das principais pautas educacionais, assumindo lugar de destaque nas discussões sobre qualidade da educação e valorização do magistério. Se, por um lado, a formação inicial constitui o ponto de partida para o ingresso do professor na carreira docente, por outro, ela revela-se insuficiente diante das constantes transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas que impactam diretamente a escola e os processos de ensino- aprendizagem. A contemporaneidade exige que o professor mantenha-se em permanente processo de atualização, de modo a responder de forma crítica e criativa aos novos desafios que emergem no cotidiano escolar.Segundo Nóvoa (2019):

> A formação docente precisa ser repensada como um processo único e contínuo, rompendo com a separação entre formação inicial e continuada, valorizando o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira. (Nóvoa,2019 p. 22)

Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação continuada não deve ser vista como um complemento eventual à formação inicial, mas como parte constitutiva da identidade profissional do educador. Em outras palavras, o professor constrói-se continuamente como sujeito docente por meio de experiências, reflexões, diálogos e aprendizagens que se renovam ao longo de sua trajetória.

Diante disso, a formação continuada assume múltiplas funções: atualizar os conhecimentos específicos das diferentes áreas do currículo, fortalecer competências pedagógicas, promover o desenvolvimento socioemocional, fomentar a pesquisa e a inovação e, sobretudo, estimular o engajamento do professor com a escola como espaço de transformação social. Trata-se, portanto, de um processo que ultrapassa o caráter meramente técnico ou instrumental e alcança uma dimensão crítica e política, na medida em que possibilita ao educador compreender sua prática em diálogo com a realidade social.

Autores como Imbernón (2021) ressaltam que a formação docente precisa estar estreitamente articulada à realidade concreta das escolas. Para o autor, cursos de atualização que desconsideram os contextos vivenciados pelos professores tendem a ser superficiais e pouco eficazes. Ao contrário, formações que dialogam com os problemas reais do cotidiano escolar tornam-se mais significativas, pois oferecem subsídios para a ressignificação de práticas pedagógicas e para a construção coletiva de soluções. Assim, a formação continuada deve ser concebida não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como oportunidade de reflexão crítica sobre a prática docente, promovendo a integração entre teoria e prática.

Nesse sentido, Gatti (2020) enfatiza que a formação só ganha valor efetivo quando proporciona condições para que os saberes adquiridos sejam incorporados ao cotidiano pedagógico. Para tanto, é necessário que os programas formativos ofereçam momentos de experimentação, partilha e acompanhamento, possibilitando ao professor aplicar, avaliar e reformular suas estratégias de ensino. Isso implica compreender a formação continuada como um processo dinâmico e coletivo, em que os professores atuam de forma ativa e não apenas como receptores passivos de informações.

Outro aspecto fundamental da formação continuada no século XXI é a necessidade de preparar os professores para lidar com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Como observa Kenski (2021) as tecnologias não devem ser vistas apenas como ferramentas, mas como ambientes que transformam profundamente a relação entre professores, alunos e abordagem quantitativa do conhecimento” (Kenski, 2021, p. 12). A pandemia de COVID-19 evidenciou essa realidade ao expor a urgência de docentes capacitados para utilizar recursos digitais de forma crítica e criativa.

Assim, a formação continuada torna-se espaço privilegiado para desenvolver competências digitais, metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras que dialoguem com as demandas de uma geração altamente conectada.

Além da dimensão técnica e tecnológica, a literatura recente aponta para a importância de considerar também as competências socioemocionais na formação docente. Abed (2022) argumenta que investir no bem-estar emocional dos professores é essencial não apenas para sua saúde mental, mas também para a criação de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos. A formação continuada, nesse sentido, precisa contemplar espaços de escuta, diálogo e autoconhecimento, possibilitando que o professor

desenvolva resiliência, empatia e habilidades relacionais fundamentais para o trabalho pedagógico.

Outro ponto relevante é a valorização do trabalho colaborativo. Imbernón (2021) e Nóvoa (2019) ressaltam que o professor não se forma sozinho, mas em coletividade, por meio da troca de experiências e da construção de comunidades de aprendizagem. A formação continuada deve estimular a criação de grupos de estudo, oficinas coletivas, projetos interdisciplinares e práticas de pesquisa-ação que favoreçam o diálogo entre pares. Esse movimento contribui para romper o isolamento do professor em sala de aula e fortalece uma cultura de cooperação dentro da escola.

No campo das políticas públicas, observa-se que o Brasil tem avançado na institucionalização da formação continuada, a exemplo de programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e iniciativas estaduais e municipais voltadas à capacitação de professores, recentemente a política da alfabetização de território, onde cada estado criou seu nome, aqui no estado do Rio Grande do Norte o Pró-Alfa.

Entretanto, ainda persistem desafios relacionados à falta de condições objetivas para que os docentes participem das formações, como a sobrecarga de trabalho, a ausência de tempo reservado em sua jornada e a escassez de incentivos institucionais. Nesse cenário, é imprescindível que políticas de valorização docente assegurem espaçoe condições adequadas para o desenvolvimento profissional.

Por fim, Santos (2024) traz uma contribuição contemporânea ao destacar a importância da personalização das trajetórias formativas. Cada professor apresenta contextos, necessidades e ritmos distintos, de modo que formações homogêneas e padronizadas tendem a ser pouco eficazes. Ao reconhecer o professor como sujeito ativo e protagonista de sua formação, abrem-se possibilidades para percursos mais flexíveis e adaptáveis, que respeitem a diversidade de experiências e promovam maior engajamento.

Em síntese, a literatura converge para a formação continuada como processo permanente, situado e colaborativo, integrando teoria e prática, tecnologias e dimensão socioemocional, articulada a políticas de valorização docente. Persistem desafios estruturais (tempo, condições institucionais) e a necessidade de avaliações formativas

dos programas, além de percursos personalizados que respeitem contextos e necessidades dos professores.

2.2. Tecnologias Digitais e Inovação na Prática Docente

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) assumem papel cada vez mais relevante na formação dos professores e no cotidiano escolar. O avanço tecnológico e a expansão do acesso à internet modificaram significativamente a maneira como as pessoas se relacionam, aprendem e compartilham conhecimentos, o que impacta diretamente a educação. Nesse contexto, a formação continuada deve contemplar não apenas o domínio instrumental das tecnologias, mas também uma reflexão crítica acerca de seus impactos pedagógicos, sociais e culturais. “As tecnologias não devem ser vistas apenas como ferramentas, mas como ambientes que transformam profundamente a relação entre professores, alunos e o conhecimento”. (Kenski 2021 p. 12.)

Essa perspectiva amplia a compreensão da formação docente, ao destacar que o uso das TDICs vai além da simples substituição de práticas tradicionais por recursos digitais. Trata-se de reconhecer que tais tecnologias criam novos espaços de interação, novas formas de comunicação e outras possibilidades de aprendizagem, exigindo do professor competências que dialoguem com uma realidade educacional complexa, marcada pela fluidez da informação e pela cultura digital.

Nesse cenário, as metodologias ativas surgem como alternativas para aproximar a formação docente da prática real em sala de aula. Estratégias como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas (PBL), a aprendizagem por projetos e o uso de recursos digitais interativos promovem maior protagonismo dos estudantes e deslocam o professor para o papel de mediador do conhecimento. Assim, a formação continuada precisa preparar os docentes para não apenas conhecer essas metodologias, mas aplicá-las de modo crítico e contextualizado.

A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, evidenciou de forma contundente a necessidade de integrar as tecnologias digitais aos processos de ensino- aprendizagem. Professores de diferentes níveis de ensino tiveram que adaptar suas práticas ao ensino remoto, muitas vezes sem a devida preparação prévia. Esse momento crítico revelou

tanto fragilidades quanto potencialidades da educação mediada por tecnologias. Por um lado, expôs a desigualdade de acesso e a carência de infraestrutura; por outro, mostrou que as tecnologias podem ampliar o alcance da educação e favorecer a criação de práticas inovadoras quando integradas de forma consciente e planejada.

No contexto brasileiro, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforçam a necessidade de integrar as tecnologias às práticas pedagógicas. A BNCC estabelece, entre as dez competências gerais, o compromisso de utilizar tecnologias digitais de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética, destacando seu papel na construção do conhecimento e na promoção da cidadania digital. Isso implica que a formação continuada precisa capacitar os professores para desenvolver tais competências, articulando a prática pedagógica às demandas curriculares e sociais.

Além disso, é importante considerar que o uso de tecnologias não é neutro. Ele envolve escolhas pedagógicas e está permeado por questões éticas, políticas e culturais. Kenski (2021) observa que a tecnologia redefine papéis, tempos e espaços escolares, demandando do professor um olhar crítico sobre seu impacto na vida dos alunos. Assim, a formação docente deve contemplar discussões sobre inclusão digital, acessibilidade, segurança da informação e uso responsável das mídias sociais, temas que ultrapassam o domínio técnico e se inserem em uma perspectiva crítica e cidadã. Outro aspecto relevante é a relação entre tecnologias e inovação pedagógica.

A simples presença de equipamentos digitais em sala de aula não garante a melhoria da qualidade do ensino. É necessário que o professor saiba quando e como utilizar tais recursos de maneira significativa. Por exemplo, o uso de jogos digitais pode estimular a aprendizagem colaborativa, mas precisa estar associado a objetivos pedagógicos claros. Da mesma forma, plataformas virtuais de aprendizagem podem ampliar o acesso a conteúdo e promover interações, desde que integradas a uma proposta metodológica consistente.

Na formação continuada, é fundamental criar espaços de experimentação, que permitam aos professores vivenciar práticas inovadoras, refletir sobre suas potencialidades e limites e elaborar estratégias para integrá-las ao seu contexto específico de trabalho. Como ressalta Imbernón (2021), a formação docente precisa partir dos problemas reais vivenciados na escola. Nesse sentido, propor oficinas de design de atividades digitais, laboratórios de metodologias ativas e projetos colaborativos entre

professores pode favorecer o desenvolvimento de práticas inovadoras alinhadas às demandas locais.

É relevante destacar que, as TDICs podem contribuir para a própria formação docente ao possibilitar cursos online, grupos de estudo em plataformas virtuais, redes de aprendizagem profissional e acesso a bibliotecas digitais. A educação a distância (EaD), quando organizada de forma séria e de qualidade, amplia as possibilidades de formação continuada, permitindo que professores de diferentes regiões e contextos tenham acesso a experiências formativas antes inacessíveis.

Dessa forma, a inserção das tecnologias na formação continuada deve ser vista não apenas como uma exigência da modernidade, mas como oportunidade de ressignificação da prática pedagógica. O professor, ao aprender a integrar recursos digitais de forma crítica e criativa, transforma-se em mediador de experiências significativas e prepara seus alunos para atuarem em uma sociedade cada vez mais tecnológica, globalizada e interconectada.

2.3. Formação Docente e Competências Socioemocionais

As competências socioemocionais têm ganhado cada vez mais espaço nas discussões sobre formação docente contemporânea, configurando-se como um eixo essencial para o desenvolvimento profissional e para a qualidade da educação básica. O professor, além de mediar o conhecimento e conduzir práticas pedagógicas, precisa ser capaz de lidar com emoções, conflitos e desafios humanos que permeiam o cotidiano escolar. A educação do século XXI não se restringe à transmissão de conteúdos; ela exige a construção de relações significativas, capazes de integrar razão e emoção, conhecimento e valores.

Segundo Abel,reforça essa perspectiva ao afirmar que: “Investir na formação emocional dos professores é crucial tanto para seu bem-estar quanto para que possam contribuir com o desenvolvimento integral dos alunos”. (Abed, 2022, p. 43).

Esse posicionamento revela que cuidar do desenvolvimento socioemocional dos docentes não é apenas uma necessidade pessoal ou individual, mas uma exigência coletiva que afeta diretamente a prática pedagógica e o processo de aprendizagem dos estudantes. O professor emocionalmente equilibrado tende a criar ambientes escolares

mais acolhedores, cooperativos e estimulantes, favorecendo não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também a formação integral do aluno.

Logo a formação continuada deve contemplar espaços de autoconhecimento, de escuta ativa e de valorização da dimensão humana do trabalho educativo. Muitas vezes, a formação docente prioriza aspectos técnicos e metodológicos, deixando em segundo plano a construção de competências ligadas à empatia, à resiliência, à gestão das emoções e à resolução de conflitos. No entanto, pesquisas apontam que esses fatores são decisivos para a qualidade da educação. Um professor que consegue regular suas próprias emoções e compreender as dos alunos está mais apto a lidar com situações de indisciplina, desigualdade e vulnerabilidade social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também enfatiza a importância das competências socioemocionais ao estabelecer, entre as dez competências gerais, a necessidade de desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a empatia, o respeito ao outro e a cooperação. Essa diretriz implica que os professores devem estar preparados para mediar não apenas aprendizagens cognitivas, mas também experiências de convivência e interação que formem cidadãos conscientes e participativos. Para isso, é indispensável que a formação continuada inclua práticas que ajudem o docente a se reconhecer como sujeito emocional e relacional.

Nesse cenário, diferentes estratégias podem ser incorporadas à formação docente tais como: oficinas de educação emocional, rodas de conversa, grupos de apoio pedagógico e práticas reflexivas, como a pesquisa-ação e a análise de experiências, podem favorecer a construção de relações mais humanas no ambiente escolar. Além disso, programas de formação que incentivam o uso da arte, da música e da literatura como instrumentos de expressão emocional ampliam o repertório dos professores e lhes fornecem recursos para lidar de maneira criativa com os desafios da sala de aula.

Outro aspecto importante refere-se ao impacto das competências socioemocionais no clima escolar. Ambientes em que o professor se sente apoiado e valorizado tendem a apresentar maior engajamento dos estudantes, redução de conflitos e fortalecimento da cultura de cooperação. Nesse sentido, a formação continuada deve articular-se com políticas institucionais de valorização docente, incluindo a oferta de tempo específico para estudos, acompanhamento psicológico e programas de bem-estar, visando promover um ambiente de trabalho saudável e produtivo.

Além disso, é necessário considerar que a formação socioemocional dos professores não se restringe ao seu desenvolvimento pessoal, mas reflete na prática pedagógica cotidiana. Professores emocionalmente preparados tendem a adotar metodologias mais inclusivas, a valorizar a diversidade cultural da sala de aula e a promover práticas pedagógicas que integrem os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem. Essa abordagem dialoga com autores como Imbernón (2021), que destaca a importância de formações centradas nos problemas reais vividos pelos professores, incluindo a gestão de relações interpessoais.

Nesse sentido. é igualmente relevante reconhecer os desafios que dificultam a consolidação dessa dimensão nos programas de formação continuada. Muitos cursos ainda se concentram na atualização de conteúdos curriculares e tecnológicos, deixando de lado os aspectos humanos e emocionais. Além disso, existe uma cultura educacional que, historicamente, valoriza mais o conhecimento acadêmico do que as competências relacionais. Romper com essa tradição implica repensar o currículo da formação docente e reconhecer que ensinar exige, necessariamente, o envolvimento da totalidade do ser humano.

Por fim, é importante ressaltar que a formação socioemocional do professor não se encerra em atividades isoladas, mas precisa constituir um processo contínuo e integrado. A construção de ambientes escolares mais empáticos, inclusivos e colaborativos depende do compromisso das instituições de ensino, das políticas públicas e da própria disposição dos docentes em investir em sua formação integral.

Em síntese, ao reconhecer a centralidade das competências socioemocionais na formação continuada, reafirma-se que o professor contemporâneo precisa ser preparado não apenas para ensinar conteúdos, mas para ensinar com humanidade, mediando relações, acolhendo diversidades e promovendo aprendizagens significativas. Nesse caminho, investir na dimensão socioemocional significa investir em uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora, que contribua para o desenvolvimento integral de estudantes e professores.

2.4. Desafios e Possibilidades da Formação Continuada

Embora sua relevância seja amplamente reconhecida, a formação continuada enfrenta obstáculos significativos que dificultam sua consolidação como prática efetiva no

cotidiano escolar. Entre os principais desafios, destacam-se a falta de tempo para estudos, a sobrecarga de trabalho docente, a resistência à inovação e a insuficiência de apoio institucional. Muitos professores, mesmo conscientes da importância de atualizarse continuamente, não conseguem participar de formações devido à ausência de horários reservados em sua jornada ou às exigências burocráticas que sobrecarregam seu dia a dia.

Nesse sentido, Imbernón (2021) ressalta a necessidade de que as formações estejam alinhadas aos desafios reais vivenciados pelos professores, evitando propostas genéricas ou desconectadas da prática. Para o autor, a formação só se torna significativa quando parte dos problemas concretos do cotidiano escolar, permitindo que os docentes encontrem soluções práticas e ressignifiquem suas experiências.

Outro obstáculo recorrente refere-se à distância entre teoria e prática. Gatti (2020) observa que, muitas vezes, os programas de formação privilegiam o acúmulo de informações teóricas, mas não oferecem condições para que o professor aplique efetivamente o que aprendeu em sala de aula. Para superar essa lacuna, é essencial criar espaços de reflexão crítica e de experimentação pedagógica, nos quais o docente possa analisar sua prática, testar novas metodologias e compartilhar experiências com seus pares.

Além disso, a resistência à inovação ainda se apresenta como um entrave. Muitos professores sentem insegurança diante de metodologias ativas ou do uso de tecnologias digitais, o que exige da formação continuada não apenas a transmissão de técnicas, mas a promoção de confiança, acompanhamento e suporte para que o educador se sinta seguro em adotar novas práticas.

Em contraponto aos desafios, emergem também possibilidades promissoras. Santos (2024) aponta que a personalização dos processos formativos é um caminho eficaz para tornar a formação mais significativa, respeitando as necessidades, interesses e contextos de cada professor. Essa perspectiva rompe com modelos padronizados e homogêneos, valorizando a atuação docente e reconhecendo a diversidade presente nas trajetórias profissionais.

Outro aspecto positivo refere-se à potencialidade da colaboração entre docentes. Quando a formação continuada é desenvolvida em espaços coletivos como grupos de

estudo, oficinas ou comunidades de aprendizagem, favorece-se a construção compartilhada do saber, fortalecendo vínculos profissionais e promovendo uma cultura de cooperação dentro da escola. Essa dimensão colaborativa não apenas amplia a eficácia das formações, mas também contribui para a valorização profissional, pois reconhece o professor como sujeito ativo e criador de conhecimento.

Assim, compreende-se que a formação continuada precisa ser encarada como prática colaborativa e contextualizada, capaz de integrar teoria e prática, inovação e tradição, individualidade e coletividade. Ao superar os entraves institucionais e valorizar a atuação docente, a formação continuada pode se consolidar como instrumento decisivo para a melhoria da educação básica, fortalecendo a autonomia dos professores e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, quantitativa e de caráter bibliográfico, uma vez que busca compreender significados, percepções e interpretações atribuídas pelos professores às experiências de formação continuada, articulando análises descritivas com dados numéricos provenientes do questionário aplicado. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa permite analisar a complexidade dos fenômenos educacionais, considerando dimensões subjetivas, contextuais e sociais que não podem ser traduzidas apenas em números. Já a dimensão quantitativa contribui para a organização e interpretação objetiva das respostas, possibilitando identificar tendências e padrões entre os participantes.

Dessa forma, essa combinação metodológica mostra-se adequada para estudos que visam interpretar práticas, sentimentos e compreensões dos sujeitos sobre seu processo formativo, como é o caso deste trabalho. No que se refere à natureza, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de campo, desenvolvida em duas etapas complementares, descritas a seguir.

A primeira etapa consistiu no levantamento e análise de produções teóricas sobre a formação continuada, englobando autores clássicos e contemporâneos, como Nóvoa (2019), Imbernón (2021), Kenski (2021), Gatti (2020), Abed (2022) e Santos (2024). De acordo com Gil (2022), a pesquisa bibliográfica é fundamental para fundamentar

teoricamente o estudo e permitir ao pesquisador identificar como determinado tema tem sido produzido, debatido e problematizado ao longo do tempo. A segunda etapa correspondeu à aplicação de um questionário estruturado, composto por 10 perguntas objetivas, destinado a professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

O questionário teve como objetivo compreender as percepções docentes sobre a importância da formação continuada, sua aplicabilidade no cotidiano escolar, os desafios enfrentados e a relação entre formação e melhoria da prática pedagógica. A coleta de dados buscou captar opiniões reais de profissionais da educação, permitindo a construção de uma análise mais próxima da realidade vivenciada nas escolas.

A escolha do questionário como instrumento está alinhada ao propósito de obter dados objetivos que facilitem a organização das respostas e a identificação de tendências entre os participantes. Essa técnica é recomendada quando se deseja atingir um número maior de sujeitos e coletar informações de forma rápida, garantindo anonimato e espontaneidade nas respostas.

Todos os participantes receberam informações sobre o objetivo da pesquisa e aceitaram participar voluntariamente. Para a seleção dos participantes, optou-se pelo critério de acessibilidade, envolvendo professores atuantes nos anos iniciais em diferentes instituições escolares. No total, 11 docentes responderam ao instrumento, número considerado adequado para análises interpretativas e comparativas dentro da abordagem qualitativa. Importa destacar que, mesmo com número reduzido, as respostas foram suficientes para identificar padrões e percepções compartilhadas entre os profissionais.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2021), seguindo três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante das respostas dos professores, observando recorrências, semelhanças e divergências. Na fase de exploração, as respostas foram categorizadas de acordo com os eixos temáticos emergentes, os quais dialogam diretamente com o referencial teórico apresentado. Por fim, na fase de tratamento, procedeu-se à interpretação dos achados à luz dos autores estudados.

Além das respostas fechadas obtidas no questionário, também foram considerados registros descritivos e anotações interpretativas, que auxiliaram na compreensão das

nuances presentes nas percepções docentes. Essa triangulação entre bibliografia, respostas objetivas e análise interpretativa contribuiu para ampliar a confiabilidade dos resultados, assegurando uma visão mais aprofundada sobre o fenômeno.

Convém destacar que esta pesquisa também se apoia nos princípios da formação continuada como prática reflexiva, fundamentados em autores como Nóvoa (2019), que defende o professor como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, e Imbernón (2021), que reforça a importância de formações contextualizadas e colaborativas.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos foram pensados de modo a refletir tais pressupostos, valorizando a experiência docente como fonte legítima de conhecimento. A opção pela combinação de estudo teórico e investigação empírica justifica- se pela necessidade de compreender não apenas os fundamentos conceituais que sustentam a formação continuada, mas também a forma como os professores vivenciam e percebem esse processo.

Assim, o estudo articula teoria e prática, possibilitando uma análise mais completa e significativa. Por fim, vale ressaltar que, por se tratar de pesquisa qualitativa, os resultados obtidos não têm a pretensão de representar estatisticamente toda a categoria docente, mas sim de oferecer contribuições relevantes e contextualizadas sobre o tema, bem como apontar caminhos para futuras reflexões e pesquisas que envolvam a formação continuada de professores dos anos iniciais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta a análise dos dados obtidos a partir de um questionário aplicado com 11 docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, cujo propósito foi compreender suas percepções, necessidades e desafios relacionados à formação continuada. Embora o instrumento tenha sido composto por onze questões, apenas cinco delas foram analisadas nesta etapa, por representarem os temas de maior destaque e relevância para os objetivos do estudo.

A interpretação dos resultados foi conduzida em diálogo com o referencial teórico, possibilitando articular os achados empíricos com as contribuições de autores que discutem formação continuada, desenvolvimento profissional docente e políticas de

valorização do magistério. Essa articulação entre dados empíricos e literatura especializada permitiu compreender, de forma ampliada, como os professores percebem os processos formativos e quais elementos consideram essenciais para que estes se tornem significativos, contínuos e alinhados às demandas reais da prática pedagógica.

A interpretação dos resultados permitiu identificar tendências claras e consensuais entre os participantes, além de pontos críticos que revelam tensões e desafios que precisam ser enfrentados pelas instituições educativas.

GRÁFICO 1

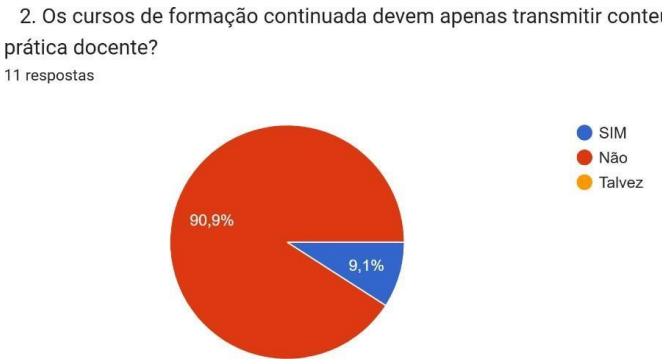
Fonte: dados da pesquisa (2025)

4.1. Contribuições da formação continuada para a identidade docente

O primeiro item investigou se a formação continuada contribui para fortalecer a identidade profissional dos professores. Os dados revelaram unanimidade: 100% dos participantes (11 docentes) responderam “sim”. Esse resultado evidencia um reconhecimento coletivo de que a formação continuada não se limita à atualização de conteúdos, mas atua como elemento estruturante da identidade docente, compreendida como o conjunto de saberes, valores, crenças e práticas que sustentam a ação do professor. A literatura corrobora esse entendimento ao destacar que a formação continuada promove reflexão, ressignificação da prática e construção de um sentido mais sólido de pertença à profissão (Nóvoa, 2019; Imbernón, 2021).

Tal unanimidade evidencia que, para os professores, investir em formação não é apenas adquirir técnicas ou conteúdos, mas sobretudo fortalecer quem se é enquanto educador. Isso reflete a compreensão moderna de docência como profissão em constante reconstrução.

GRÁFICO 2



Fonte: dados da pesquisa (2025)

4.2. Concepções sobre a natureza dos cursos de formação continuada

O segundo item buscou identificar se os cursos de formação deveriam se limitar à transmissão de conteúdos, sem considerar a prática docente. Os resultados foram: 90,9% dos professores responderam “não” e apenas 9,1% responderam “sim”. A ampla rejeição a modelos formativos meramente expositivos indica uma compreensão mais crítica da formação, alinhada às perspectivas que defendem propostas contextualizadas, dialógicas e articuladas ao cotidiano escolar. Estudos sobre formação docente destacam que ações descoladas da realidade da sala de aula tendem a ter pouco impacto na prática pedagógica (Gatti, 2020), o que é confirmado pelos dados desta pesquisa.

A grande maioria rejeita modelos de formação meramente expositivos, indicando uma visão mais crítica e alinhada à literatura sobre formação reflexiva. Estudos recentes defendem que formações descontextualizadas, descoladas da realidade da sala de aula, pouco contribuem para mudanças efetivas. Apenas uma minoria (9,1%) compreende a formação como um processo transmissivo, o que pode estar associado a experiências anteriores ou visões tradicionais de ensino. Esse resultado reforça a defesa da formação como espaço dialógico, colaborativo e orientado à prática.

GRÁFICO 3

Fonte: dados da pesquisa (2025)

4.3. Formação como processo contínuo e integrado à carreira

A terceira questão investigou se a formação deve ser compreendida como processo contínuo e integrado ao percurso profissional. Novamente, observou-se unanimidade: 100% dos docentes afirmaram que a formação precisa ser permanente. Esse dado dialoga diretamente com autores que defendem a formação continuada como movimento que acompanha toda a trajetória docente, articulando experiência, estudo e reflexão sobre a prática (Nóvoa, 2019; Imbernón, 2021).

Em um contexto de constantes mudanças curriculares, tecnológicas e sociais, os professores reconhecem a necessidade de atualização constante, o que reforça a importância de políticas formativas de caráter permanente.

A formação ocorre na relação entre teoria e prática, sendo inseparável da atuação profissional. Em um cenário educacional marcado por constantes mudanças tecnológicas, curriculares, metodológicas o professor reconhece a necessidade de atualizar-se continuamente. Essa percepção fortalece políticas públicas que priorizam programas permanentes de formação.

GRÁFICO 4

Fonte: dados da pesquisa (2025)

4.4. Formação continuada e tecnologias digitais (TDICs)

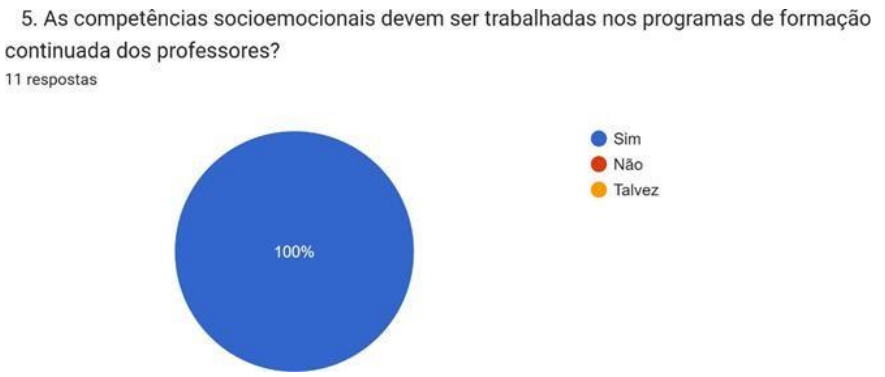
A quarta questão examinou se as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) contribuem para práticas pedagógicas inovadoras. Todos os participantes (100%) responderam de forma afirmativa. A pesquisa mostra que os docentes reconhecem o potencial das tecnologias digitais para diversificar estratégias de ensino, favorecer o engajamento dos estudantes e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

A literatura de Kenski (2021) destaca que as TDICs não devem ser compreendidas apenas como ferramentas, mas como ambientes que transformam a relação entre professores, alunos e conhecimento, o que se confirma na percepção dos participantes. Esse achado evidencia uma compreensão clara de que as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental ao potencializar metodologias ativas, favorecer o engajamento dos estudantes e ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem.

A literatura contemporânea reforça que incorporar as TDICs à formação docente não apenas amplia o domínio técnico do professor, mas também fortalece sua capacidade de integrar práticas inovadoras, colaborativas e alinhadas às demandas educacionais atuais.

Além disso, esse dado sugere que o corpo docente já está sensibilizado para a importância da cultura digital, o que reforça a necessidade de políticas institucionais que garantam formação tecnológica contínua.

GRÁFICO 5



Fonte: dados da pesquisa (2025)

4.5. Competências socioemocionais na formação continuada

A quinta questão investigou se o desenvolvimento de competências socioemocionais deveria fazer parte da formação continuada. Mais uma vez, constatou-se unanimidade: 100% dos docentes consideram esse aspecto fundamental. Em um contexto marcado por desafios emocionais, estresse e intensificação do trabalho, os professores reconhecem que a formação não pode se restringir à dimensão técnica, devendo contemplar também o equilíbrio emocional, a empatia, a resiliência e a capacidade de lidar com conflitos. Abed (2022) ressalta que investir na formação socioemocional dos docentes é essencial tanto para seu bem-estar quanto para a promoção de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos.

Esse resultado é extremamente relevante no contexto atual, em que temas como saúde mental docente, autocuidado, regulação emocional e clima escolar tornaram-se

essenciais. Os professores reconhecem que a prática pedagógica não é apenas técnica, mas humana, relacional e afetiva. Portanto, trabalhar competências socioemocionais significa fortalecer não apenas o desempenho profissional, mas a qualidade de vida do professor.

Autores contemporâneos defendem que a formação docente deve envolver dimensões pessoais, profissionais e institucionais, o que inclui competências emocionais que impactam diretamente o trabalho em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas fornecidas pelos 11 professores que participaram da pesquisa permitiu compreender de forma ampla como a formação continuada é percebida e quais elementos são considerados fundamentais para torná-la significativa e transformadora no cotidiano escolar. Os resultados revelam forte valorização da formação continuada como pilar da identidade profissional docente, do desenvolvimento de competências pedagógicas e da melhoria da qualidade da educação básica. Ao mesmo tempo, apontam desafios concretos, entre eles a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo e a inadequação de modelos formativos padronizados.

A unanimidade em questões centrais, como a importância da formação para o fortalecimento da identidade profissional e o reconhecimento da formação docente como processo contínuo, demonstra que os professores possuem uma compreensão amadurecida do papel da formação no contexto educacional contemporâneo. Essa visão está alinhada à literatura que define a docência como profissão em constante reconstrução, exigindo reflexão crítica, diálogo entre pares e atualização permanente. Os educadores reconhecem que a formação continuada não se limita à aquisição de novas técnicas, mas envolve a ressignificação da prática, a ampliação do repertório pedagógico e o fortalecimento da autonomia profissional.

Outro ponto de destaque refere-se à crítica aos modelos tradicionais de formação, baseados na simples transmissão de conteúdo. Com 90,9% rejeitando esse formato, os dados reforçam a necessidade de propostas formativas mais contextualizadas, dialógicas e participativas, que considerem as especificidades de cada escola e a realidade concreta da sala de aula. A literatura aponta que formações desarticuladas do cotidiano docente

apresentam baixo impacto e tendem a não produzir mudanças efetivas na prática pedagógica.

A centralidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) surge como elemento essencial. A unanimidade dos docentes ao reconhecer o potencial pedagógico das tecnologias indica que a formação docente deve estar alinhada às demandas da cultura digital, preparando professores para integrar recursos tecnológicos de forma crítica e criativa. A escola contemporânea exige práticas inovadoras, dinâmicas e conectadas às linguagens do século XXI, e os professores demonstram estar conscientes dessa necessidade.

Apesar do reconhecimento da importância da formação, os professores relatam barreiras significativas, especialmente relacionadas à falta de tempo e à intensificação do trabalho docente. Esses elementos reforçam que políticas de formação precisam considerar as condições objetivas de trabalho, garantindo tempos reais de estudo, planejamento e reflexão. A formação não pode ser vista apenas como oferta de cursos, mas como política articulada às necessidades institucionais e às demandas dos professores.

Os dados também destacam a importância da reflexão coletiva como estratégia formativa potente. Para 100% dos participantes, espaços de diálogo e troca entre pares tornam a formação mais significativa e colaborativa, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a construção coletiva de soluções para desafios pedagógicos.

Por fim, ao rejeitarem formações homogêneas e valorizarem percursos formativos personalizados, os docentes reforçam a necessidade de políticas flexíveis, que contemplem as singularidades de cada profissional. A personalização aparece como caminho promissor para democratizar a formação e garantir seu impacto.

Em síntese, os professores reconhecem que a formação continuada é indispensável para uma educação de qualidade. Porém, defendem, que ela seja contextualizada, colaborativa, personalizada e sustentada por políticas institucionais consistentes.

REFERÊNCIAS

ABED, A. **Competências socioemocionais na formação de professores:** bem-estar e desenvolvimento integral. São Paulo: Cificortez, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

GATTI, B. A**. Formação continuada de professores:** desafios e possibilidades para integrar teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

IMBERNÓN, F**. Formar-se na docência:** desafios e perspectivas para uma formação contínua. Porto Alegre: Penso, 2021.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino:** reflexões sobre a prática e a formação docente. Campinas: Papirus, 2021.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**: repensar a profissionalidade docente. Lisboa: Porto Editora, 2019.

SANTOS, L. **Formação docente personalizada**: trajetórias flexíveis para a prática pedagógica. São Paulo: Cortez, 2024.