

FORMAÇÃO CONTINUADA: IMPACTOS NA QUALIFICAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

CONTINUING EDUCATION: IMPACTS ON THE QUALIFICATION OF TEACHING AND LEARNING

EDUCACIÓN CONTINUA: IMPACTOS EN LA CALIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Maria da Glória Nery da Silva¹

Janice Leite da Silva Santos²

Geise Luciane Carvalho de Almeida da Silva³

Diogenes José Gusmão Coutinho⁴

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir a formação continuada de professores como processo situado, colaborativo e de longa duração, enfatizando seu papel na qualificação do ensino e da aprendizagem, contrapondo-se modelos prescritivos e episódicos a perspectivas que reconhecem o docente como sujeito de saber, produtor de conhecimento e protagonista da própria trajetória formativa. Com base em referências como Nóvoa, Tardif, Shulman, Darling-Hammond, Fullan, Pimenta e outros, o discurso argumenta que programas coerentes com o cotidiano escolar elevam a qualidade pedagógica, reduzem variabilidades entre turmas, fomentam práticas reflexivas e favorecem a equidade. Da mesma forma restam problematizados os desafios recorrentes, como a dissociação entre teoria e prática, a precarização de condições de trabalho e o tempo exíguo, apontando-se a necessidade de políticas e culturas institucionais que sustentem ciclos de planejamento, observação, reflexão e devolutivas formativas. Conclui-se, desde logo, a importância de ser implementada uma visão crítica e política da formação, ancorada na escola como lugar vivo de produção de saberes e na valorização da experiência docente.

4702

Palavras-chave: Formação Continuada. Qualificação. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article discusses continuing teacher education as a situated, collaborative, and long-term process, emphasizing its role in improving teaching and learning. It contrasts prescriptive and episodic models with perspectives that recognize teachers as knowledgeable subjects, knowledge producers, and protagonists of their own educational journey. Drawing on references such as Nóvoa, Tardif, Shulman, Darling-Hammond, Fullan, Pimenta, and others, the paper argues that programs consistent with daily school life enhance pedagogical quality, reduce variability between classes, foster reflective practices, and promote equity. Similarly, it problematizes recurring challenges, such as the disconnect between theory and practice, precarious working conditions, and limited time, highlighting the need for institutional policies and cultures that support cycles of planning, observation, reflection, and formative feedback. It is immediately clear that it is important to implement a critical and political vision of training, anchored in the school as a living place for the production of knowledge and in the appreciation of teaching experience.

Keywords: Continuing Education. Qualification. Teaching. Learning.

¹Mestranda em ciências da educação pela Christian Business School. Especialista em necessidades especiais e graduada em pedagogia.

²Mestranda em ciências da educação pela Christian Business School. Especialista em psicopedagogia institucional e clínica. Graduada em pedagogia.

³Mestranda em ciências da educação pela Christian Business School. Especialista em educação especial inclusiva pela Uniasselvi. Graduada em pedagogia pela Uninter e professora do município de Macapá.

⁴Licenciatura em plena em ciências biológicas. Doutor em biologia pela UFPE. Professor, orientador da Christian Business School. <https://orcid.org/0000-0002-9230-3409>.

RESUMEN: Este artículo analiza la formación continua docente como un proceso situado, colaborativo y a largo plazo, enfatizando su papel en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Contrastan modelos prescriptivos y episódicos con perspectivas que reconocen a los docentes como sujetos de conocimiento, productores de conocimiento y protagonistas de su propia trayectoria educativa. Basándose en referencias como Nóvoa, Tardif, Shulman, Darling-Hammond, Fullan, Pimenta y otros, el artículo argumenta que los programas coherentes con la vida escolar mejoran la calidad pedagógica, reducen la variabilidad entre clases, fomentan prácticas reflexivas y promueven la equidad. De igual manera, problematiza desafíos recurrentes, como la desconexión entre la teoría y la práctica, las condiciones laborales precarias y la limitación de tiempo, destacando la necesidad de políticas y culturas institucionales que apoyen ciclos de planificación, observación, reflexión y retroalimentación formativa. Es evidente la importancia de implementar una visión crítica y política de la formación, anclada en la escuela como espacio vital para la producción de conocimiento y en la valoración de la experiencia docente.

Palabras clave: Formación Continua. Cualificación. Enseñanza. Aprendiendo.

I INTRODUÇÃO

Nesse particular, é relevante esclarecer que a formação continuada é um processo em movimento, construído no tempo e em diálogo com a prática, ultrapassando, pois, a realização de cursos eventuais para incluir escuta, trocas e reflexão coletiva no cotidiano escolar. Em vez de operar como “correção de lacunas” da formação inicial, assume-se como percurso de desenvolvimento profissional situado, que se renova conforme as demandas reais da escola e das turmas.

4703

Em contraste com modelos prescritivos e pouco dialógicos, ganham força propostas que reconhecem os saberes prévios dos docentes e partem das experiências concretas do trabalho e, quando a formação se conecta ao contexto do professor, ampliam-se as possibilidades de transformação da prática, pois o que se aprende encontra, de imediato, um campo de experimentação e ressignificação.

Assumir o professor como autor de sua própria formação implica criar espaços horizontais de aprendizagem entre pares, de forma que, nesses espaços, as experiências são problematizadas, analisadas e convertidas em novos entendimentos pedagógicos, fortalecendo a autoria docente e evitando a mera reprodução de métodos. A escola, assim, afirma-se como lugar de produção de saberes, e não apenas de aplicação de teorias externas.

A profissionalização docente, porém, demanda condições estruturais, como tempo protegido, possibilidade de atuação em uma única escola, apoio da gestão e projetos pedagógicos coerentes são elementos decisivos para que iniciativas formativas tenham efetividade, sendo

certo que sem essas bases, propostas até mesmo pertinentes tendem a se esvaziar, ficando restritas ao plano das intenções.

O saber da experiência ocupa o seu competente nesse processo e, por conseguinte, erros, improvisos e achados do cotidiano compõem um repertório formativo que nenhum curso isolado abarca. Dentro deste enfoque, diretrizes e políticas que articulam teoria, prática e contexto apontam caminhos, mas sua concretização depende de condições reais de trabalho, reconhecimento da complexidade da docência e uma cultura institucional de valorização do professor.

A formação continuada da mesma forma se expressa para além dos formatos tradicionais, razão pela qual o planejamento coletivo, a observação de aulas, as comunidades de prática e as conversas pedagógicas, quando legitimados pela escola e sistematicamente organizados, tornam-se férteis para o desenvolvimento profissional.

Dessa perspectiva, a formação é processo vivo e transformador, na medida em que a sua potência emerge quando o professor é reconhecido como protagonista e a escola, como espaço legítimo de investigação e criação pedagógica. Nessa chave, teoria e prática não se opõem: encontram-se, tensionam-se e se renovam, produzindo conhecimentos que respondem aos desafios reais da sala de aula.

4704

Diante disso, o fim pretendido nesta pesquisa é demonstrar os impactos na qualificação do ensino e aprendizagem que decorrem da formação continuada.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: IMPACTOS NA QUALIFICAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

2.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Inicialmente, salienta-se que a formação continuada de professores reside em um processo de compreensão no sentido de que o saber docente se constrói no tempo, em movimento, em diálogo com a prática e, evidentemente, para quem ensina nos anos iniciais, essa formação é uma necessidade. Essa perspectiva se aloca muito além de cursos eventuais, já que engloba escuta, troca de experiências, reflexão coletiva e compromisso com o cotidiano escolar e, nesse sentido, Magalhães e Azevedo (2015) destacam que, quando conectada à realidade do professor, a formação continuada tem o potencial de transformar a prática sem impor modelos pré-determinados.

Durante muito tempo, predominou uma visão que associava formação continuada à correção de lacunas da formação inicial, priorizando conteúdos prontos e pouco dialógicos.

Freitas (2019) observa que esse tipo de formação, marcado por posturas prescritivas, raramente produzia mudanças reais, estando ausente a conexão com o que de fato acontece na escola e o respectivo reconhecimento dos saberes que o professor já traz consigo.

Nos últimos anos, tem ganhado espaço uma nova concepção: aquela que entende o professor como autor da própria formação e, desta forma, em vez de ser visto como alguém a ser ensinado, ele passa a ser reconhecido como sujeito que constrói conhecimento com seus pares. Para Utsumi e Silva (2021), os espaços formativos mais potentes são aqueles em que há troca horizontal entre docentes, onde as experiências se tornam ponto de partida para novas estratégias e reflexões.

António Nóvoa (2019) fala com clareza acerca da formação continuada, delimitando que o docente não pode ser compreendido como mero receptor passivo de saberes, eis que, evidentemente, consubstancia-se como um instrumento ativo de um processo de conhecimento, cujas vivências, quando ignoradas, a formação se torna vazia, cumprindo apenas um protocolo, mas não se transformando na prática.

A articulação entre formação e profissionalização se constitui como uma necessidade muito recorrente nas falas dos sujeitos desta pesquisa. A garantia da jornada de trabalho em uma única escola e a melhoria nas condições de trabalho e de formação se tornam importantes para a efetivação de um projeto pedagógico compromissado com a conquista de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada. É evidente que a formação do professor não é a “fórmula mágica” para resolver todos os males da educação, todavia, não se pode deixar de considerar que esta desempenha um papel importante na construção de novas experiências educacionais (Santos; Batista Neto, 2016, p. 118-119).

4705

Tardif (2002) também contribui para esse debate ao destacar o saber da experiência, de forma que o que se aprende no cotidiano da escola — aquele conhecimento que vem de equívocos, de tentativas, de improvisos — é parte fundamental da formação, sendo certo que nenhum curso á capaz de alcançar êxito de maneira isolada. E, se a proposta de formação não reconhece o valor desse saber prático, ela tende a falhar antes mesmo de começar.

No Brasil, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 aponta caminhos mais alinhados à realidade, de forma que o texto defende que a formação docente precisa articular teoria, prática e contexto e, em que pese parecer óbvio, muitas vezes a formação acontece distante da realidade do âmbito escolar.

Vale lembrar que a formação continuada não está limitada às formações tradicionais, uma vez que reuniões pedagógicas, momentos de planejamento coletivo, observações de aula e até conversas informais podem ser fontes ricas de aprendizagem. Quando valorizadas pelas instituições, essas práticas se tornam terreno fértil para o fortalecimento profissional,

reforçando Egler e Martínez (2021) que é nesses espaços de escuta e de partilha que muitos professores reconfiguram seu olhar sobre o ensino.

As políticas públicas carecem de acompanhamento acerca dessa compreensão mais ampla de formação e, apesar de documentos como a BNCC e as Diretrizes Curriculares apontarem para a importância da formação docente, nem sempre há condições reais para que essas propostas se concretizem. Nesse sentido, Magalhães e Azevedo (2015) chamam a atenção para a distância entre o que é planejado e o que é possível realizar nas escolas.

A verdade é que formar professores, de forma continuada e significativa e exige mais do que conteúdo técnico, já que é preciso espaço, especialmente no tempo, na rotina e nas políticas. E é preciso também respeito à história do professor, às suas escolhas, às suas dificuldades, de modo que, sem isso, qualquer iniciativa corre o risco de ser mais uma obrigação burocrática, e não um momento de crescimento real.

Portanto, entre diferentes concepções de formação continuada, destaca-se aquela que reconhece o professor como protagonista e que considera a escola como espaço legítimo de produção de saber, pois, quando há escuta, confiança e tempo para refletir, a formação deixa de ser um evento e se torna um processo vivo, transformador e profundamente necessário.

4706

2.2 IMPACTOS NA QUALIFICAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Nesse particular, é relevante esclarecer que a formação continuada de professores é um dos mecanismos mais eficazes para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem, pois atualiza conhecimentos, aperfeiçoa práticas e alinha a escola às demandas contemporâneas do currículo e da sociedade e, ao investir em desenvolvimento profissional de forma estruturada, redes de ensino tendem a reduzir a variabilidade entre salas de aula e a ampliar a equidade, criando condições para que mais estudantes aprendam mais e melhor (Darling-Hammond, 2000).

Um dos impactos ocorre no domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo, de modo que os professores passam a articular com maior precisão o “o quê” e o “como” ensinar, traduzindo conceitos disciplinares em experiências didáticas que façam sentido para os alunos. Esse refinamento do saber docente — que integra conteúdo, pedagogia e avaliação — costuma refletir em explicações mais claras, tarefas mais significativas e feedbacks mais ricos (Shulman, 1986).

A formação continuada de igual forma fortalece a prática reflexiva, auxiliando os docentes a examinarem suas ações, interpretar evidências e ajustar rotas sem perder de vista os objetivos de aprendizagem e, ao institucionalizar ciclos de “planejar-agir-observar-refletir”, escolas ampliam a capacidade de aprender com a própria experiência e de transformar insights individuais em conhecimento coletivo (Schön, 1987).

Em termos de mudança educacional, iniciativas de formação ganham potência quando conectadas a prioridades do sistema, com coerência entre políticas, materiais, avaliação e acompanhamento pedagógico e, desta forma, programas desconectados do cotidiano da escola tendem a produzir baixo impacto, ao passo que aqueles que articulam foco, colaboração e apoio à implementação sustentam melhorias duradouras (Fullan, 2007).

Ainda, deve ser mencionado que quanto à avaliação para a aprendizagem, os professores que são formados continuamente utilizam evidências de maneira mais formativa, calibrando critérios, construindo rubricas e devolutivas que orientam o estudante sobre como avançar, cuja cultura de uso pedagógico dos dados, e não apenas classificatório, favorece a regulação da própria aprendizagem pelos alunos (Darling-Hammond, 2000).

A formação continuada de qualidade costuma ser situada, colaborativa e de longa duração — características que permitem transferir novos conhecimentos para a sala de aula e ajustar práticas às necessidades dos alunos e, sendo assim, comunidades de prática, observação entre pares e coensino criam um ecossistema de apoio em que o professor não está sozinho diante de desafios complexos (Darling-Hammond, 2000).

No plano da motivação e da identidade profissional, processos formativos que valorizam a autonomia docente e a reflexão crítica aumentam o senso de autoeficácia e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Quando professores se reconhecem como profissionais em permanente desenvolvimento, a escola se torna uma organização que aprende, capaz de inovar com responsabilidade (Fullan, 2007).

Há impactos, ainda, na redução de lacunas de aprendizagem, eis que ao aprofundar práticas responsivas à diversidade, como diferenciação, ensino explícito e apoio ao letramento e ao raciocínio matemático, a formação continuada contribui para ganhos mais consistentes entre grupos historicamente desfavorecidos, sendo certo que essa orientação para a equidade exige combinar conhecimento pedagógico com compreensão das condições de ensino reais (Darling-Hammond, 2000).

2.3 DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

De uma maneira inicial, abarcam-se os ensinamentos de Silva e Bastos (2012), que afirmam, desde logo, que muitos professores não têm base teórica nem metodológica sólida para trabalhar os conceitos científicos desde os primeiros anos escolares. O ensino, assim, tende a se tornar repetitivo, centrado na memorização, sem abertura à investigação e à construção de sentido — não se coadunando com o que se espera da educação científica contemporânea.

E quando se pensa na formação continuada como possível reparo a esse cenário, surge um segundo obstáculo: a ausência de programas realmente contínuos, que dialoguem com o contexto vivido pelos docentes. A formação continuada, em muitos casos, se apresenta como uma atividade isolada — uma palestra eventual, um curso breve, geralmente desvinculado da prática pedagógica e da realidade das escolas (Pimenta; Ghedin, 2005).

Pimenta e Ghedin (2005) problematizam esse modelo ao apontar que, quando a formação não é construída com base nas experiências e necessidades reais dos professores, ela corre o risco de ser pouco eficaz, ainda que bem-intencionada.

É importante, pois, ressaltar que a ação docente não está isolada. Ao contrário, situa-se no contexto da escola no mundo capitalista, que imprime duros golpes ao professor, ao aluno e aos processos de ensino-aprendizagem. Um elemento importante nesse contexto é a não consideração do professor como intelectual capaz de construir politicamente a sua prática (Raimann, 2018, p. 6).

4708

Outro ponto sensível é que os programas de formação continuada nem sempre reconhecem o professor como sujeito de saber e, com frequência, ele é visto como alguém que “falta aprender”, e não como alguém que já traz consigo experiências valiosas, acumuladas no cotidiano escolar (Pimenta, 2000).

Pimenta (2000) defende que a identidade docente se constrói na prática, na reflexão e no diálogo entre teoria e experiência e, diante disso, propostas formativas que ignoram essa dimensão subjetiva tendem a reforçar a lógica da culpabilização individual, como se a precariedade da prática fosse unicamente responsabilidade do docente — quando, na verdade, ela também é reflexo de políticas públicas frágeis, falta de condições materiais e ausência de suporte institucional.

Muitas propostas de formação ainda operam na lógica da teoria “aplicável” à prática, como se o conhecimento pedagógico existisse em uma dimensão superior, esperando ser traduzido para o campo da escola. Mas essa visão ignora o fato de que os professores não trabalham com abstrações, e sim com realidades específicas, que mudam de turma para turma, de contexto para contexto e, como afirma Pimenta (2000), o saber docente é construído a partir

da experiência, das escolhas feitas no cotidiano e da reflexão situada — e não a partir da simples transferência de conteúdos formais para a sala de aula.

Essa desconexão entre teoria e prática pode transformar a formação continuada em algo frustrante, de maneira que o professor escuta propostas metodológicas inovadoras, mas volta para uma sala com mais de trinta alunos, poucos materiais e um tempo apertado para planejar, imperando o sentimento de que a teoria não conversa com a realidade. Muitas vezes, não há espaço para que os próprios docentes falem sobre suas vivências e elaborem suas dúvidas, cuja formação se esvazia quando o professor não se vê representado no processo.

Para Tardif (2002), o conhecimento profissional do docente é constituído por diferentes saberes — entre eles, o saber da experiência, o que significa que a prática não é uma aplicação da teoria, mas um campo de produção de conhecimento. Quando a formação continuada ignora esse saber vivido, acaba deslegitimando a trajetória do professor e reforçando uma lógica que separa quem ensina de quem pensa.

Em vista a educação da atualidade, ocasiona grandes necessidades de um olhar diferenciado sobre a sala de aula, principalmente entre professor e aluno. Existe uma construção coletiva e dinâmica da aprendizagem, com os alunos partilhando suas experiências, procurando métodos de ensino ativos (Leal; Silva, 2023, p. 1453).

E ainda que a formação fosse teoricamente mais coerente, há um outro problema que compromete sua efetividade: a falta de condições reais para implementá-la, já que faltam materiais, espaços, incentivo e, principalmente, tempo. É comum que as formações ocorram fora do horário de trabalho, sem remuneração extra e sem estrutura que permita ao professor experimentar novas estratégias.

Também falta apoio institucional, já que gestões escolares que não priorizam a formação acabam promovendo ações burocráticas, centradas em controle e avaliação, e não em escuta e desenvolvimento. Nessas circunstâncias, mesmo professores dispostos enfrentam dificuldades para continuar aprendendo e reinventando suas práticas.

Ao analisar esse cenário, percebe-se que a fragmentação da formação inicial não é mero descuido, eis que nasce de uma estrutura curricular que ainda entende o conhecimento científico como algo distante da infância ou difícil demais para ser abordado com crianças, cuja visão reduz a importância da alfabetização científica, como se os alunos dos anos iniciais não pudessem — ou não devessem — começar a construir uma relação com os fenômenos naturais, com o pensamento crítico e com a curiosidade investigativa (Pimenta, 2000).

Nesse sentido, Pimenta (2000) afirma que a identidade docente é construída a partir daquilo que se aprende, mas também daquilo que é silenciado e, quando a área é tratada como um “complemento”, ela também deixa de compor a identidade do futuro professor.

Isso caracteriza, dentre outros aspectos, a necessidade da superação de um currículo fragmentado e sua substituição por um que seja integrado, capaz de favorecer práticas pedagógicas envolvendo as diferentes áreas e sem desconsiderar as particularidades de cada uma delas. Assim, é necessário que a formação de professores não seja pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização — ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (Leite; Ribeiro; Leite; Uliana, 2018, p. 728).

Como destacam Silva e Bastos (2012), a ausência de uma abordagem integrada dificulta a construção de um olhar crítico e investigativo sobre o ensino, deixando o professor refém de abordagens tradicionais, centradas na reprodução e na memorização.

2.4 PERSPECTIVAS CRÍTICAS E REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Compreender a formação continuada sob uma ótica crítica e reflexiva é perceber que esse processo vai muito além de cursos esporádicos, cabendo estar atrelado à realidade do professor, de suas dúvidas, vivências e encontros com a sala de aula. Em vez de padronizações ou programas prontos, o que se propõe é uma escuta atenta ao que o docente vive cotidianamente, cuja experiência é o ponto de partida, não a teoria imposta de fora (Nóvoa, 2017).

4710

Nesse caminho, o professor é visto como alguém que pensa, investiga e transforma sua própria prática, desvincilhando-se da ideia de figurar como mero aplicador de métodos, mas alguém que se pergunta sobre o que faz e por que faz. Vasques e Sarti (2022) sugerem que quando há tempo para analisar a própria prática, o professor cresce, e sua atuação se torna mais consciente e potente.

A escola pode – e deve – ser um lugar onde o saber é criado e, diante disso, a formação, então, acontece quando os professores se reúnem, compartilham desafios, experimentam novas ideias e pensam juntos. Tardif (2014) destaca que esse tipo de encontro permite a valorização dos saberes que nascem da prática, e que muitas vezes não cabem nos modelos tradicionais de formação. Para tanto, é necessário romper com a lógica das formações obrigatórias e que não encontram elo com a realidade, pois, aquelas que chegam prontas, sem perguntar nada aos professores, não costumam funcionar.

As pedagogas/professoras que passaram por essa concepção tradicional de ensino, durante a graduação no curso de Pedagogia, afirmam que tiveram dificuldade de compreender os conteúdos e transpô-los para a prática. Também revelam que os conteúdos abordados não estavam adequados aos níveis de atuação da pedagoga, revelando muitas lacunas que podem ser superadas em seu processo auto formativo ou em formações continuadas. Algumas participantes pertencentes a esse modelo ficaram mais à vontade para expressar sentimentos sobre isso depois que desligamos o gravador (Oliveira; Andrade, 2021, p. 7).

Mesmo em contextos difíceis, com tempo escasso e muitos desafios, é possível construir espaços de formação significativa. Nacarato (2016) relata experiências em que, com escuta e apoio mútuo, os professores conseguiram criar percursos formativos que de fato fizeram sentido, o que apenas é possível quando há abertura para o diálogo e quando se entende a escola como um lugar vivo.

Essa formação, mais do que técnica, precisa ser política, realizando-se um convite ao professor a pensar o mundo em que vive, as desigualdades que encontra, e o papel que pode assumir diante delas e, ao entender que ensinar é também um ato de posicionamento, o professor se fortalece para construir práticas que libertam, e não apenas informam. Por isso, trata-se de criar espaços onde se possa perguntar, repensar, reconstruir, sendo certo que uma formação crítica e reflexiva não se fecha em manuais: ela se abre na escuta, na partilha e na coragem de transformar.

4711

3 CONCLUSÃO

Levando-se em consideração o que foi exposto no decorrer desta pesquisa, observa-se que a formação continuada qualifica o ensino quando promove alinhamento entre conteúdo, pedagogia e avaliação e, desta forma, ao articular o que se ensina, como se ensina e como se avalia, os professores ampliam a clareza das explicações, propõem tarefas mais significativas e oferecem devolutivas que orientam o avanço real dos estudantes.

A organização do trabalho docente em ciclos de planejar, agir, observar e refletir consolida uma prática investigativa, sendo que esse movimento, quando sistemático, transforma aprendizados individuais em conhecimento coletivo, favorecendo que a escola aprenda com a própria experiência e aperfeiçoe continuamente suas práticas.

Programas de formação coerentes com as prioridades do sistema e com o cotidiano das escolas tendem a produzir mudanças duradouras, sendo certo que quando políticas, materiais, acompanhamento pedagógico e avaliação se integram, a formação deixa de ser episódica e passa a sustentar, no tempo, transformações efetivas na sala de aula.

A avaliação com foco na aprendizagem incorpora novo sentido e, via de consequência, evidências do processo, critérios claros e rubricas compartilhadas tornam-se instrumentos para orientar o percurso do estudante, substituindo a lógica meramente classificatória por uma perspectiva formativa, que regula e potencializa o aprender.

A dimensão colaborativa contribui para que comunidades de prática, observação entre pares e experiências de coensino rompam com o isolamento docente, permitindo trocas qualificadas e conferindo lastro para que conhecimentos produzidos na formação se incorporem ao cotidiano pedagógico.

Programas de formação coerentes com as prioridades do sistema e com o cotidiano das escolas tendem a produzir mudanças duradouras, sendo certo que quando políticas, materiais, acompanhamento pedagógico e avaliação se integram, a formação deixa de ser episódica e passa a sustentar, no tempo, transformações efetivas na sala de aula.

A avaliação com foco na aprendizagem incorpora novo sentido e, via de consequência, evidências do processo, critérios claros e rubricas compartilhadas tornam-se instrumentos para orientar o percurso do estudante, substituindo a lógica meramente classificatória por uma perspectiva formativa, que regula e potencializa o aprender.

A dimensão colaborativa contribui para que comunidades de prática, observação entre pares e experiências de coensino rompam com o isolamento docente, permitindo trocas qualificadas e conferindo lastro para que conhecimentos produzidos na formação se incorporem ao cotidiano pedagógico. 4712

Para tanto, é indispensável proceder com a superação das fragmentações e ações pontuais, como meio de garantir a integrações entre áreas, tempos protegidos de estudo, acompanhamento pedagógico e mecanismos de devolutiva que consolidem, na sala de aula, o que se aprende nos processos formativos.

Logo, conclui-se que qualificar o ensino por meio da formação continuada implica reconhecer a centralidade dos saberes da experiência, assegurar condições de trabalho dignas, fomentar colaboração entre pares e sustentar políticas coerentes, uma vez que, quando essas dimensões se articulam, a formação deixa de ser evento e se converte em prática transformadora, com impactos concretos na aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44, 2000.

EGLER, Valdívia de Lima Pires; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. Aprendizagem da docência: concepções e pesquisas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 26, n. 48, Mai./Ago., 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. *Retratos Da Escola*, 12(24), 511-528, 2019.

FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press, 2007.

LEAL, Elaine Gaiva; SILVA, Maria Cristina Pinheiro da. Os saberes e a formação continuada de professores. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 9, n. 10, out., 2023.

LEITE, Eliana Alves Pareira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Marcia Rosa. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, nº. 144, p.721-737, jul.-set., 2018.

4713

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria da universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? *Rev. Bras. Educ.*, 21 (66), Jul-Sep., 2016.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, Mariana Antunes Medeiros de; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. Formação do pedagogo para o ensino da matemática: avanços, desafios e perspectivas. *Revista Devir Educação*, Lavras, vol.5, n.1, p. 3-23, jan./jun., 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14, 1986.

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

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

RAIMANN, Ari. Formação continuada de professores e sua relação com os desafios da docência. Goiás: PUC/GO, 2018.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos; BATISTA NETO, José. Concepções e práticas de formação continuada na educação básica. *Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco*, BR, v. 2, n. 3, 2016.

SILVA, Vania Fernandes; BASTOS, Fernando. Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 5, n. 2, p.150-188, 2012.

UTSUMI, Luciana Miyuki Sado; SILVA, Adelmo Carvalho da. Práticas Pedagógicas de Professores de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Hipátia*, v. 6, n. 1, 2021.

VASQUES, Andréia Lopes Pacheco; SARTI, Flavia Medeiros. Entre a forma escolar e a forma universitária na formação docente: o caso do plano nacional de formação dos professores de educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 2022. 4714