

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: POLÍTICAS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À LUZ DA BNC-FORMAÇÃO E DA BNCC

CONTINUING EDUCATION FOR BASIC EDUCATION TEACHERS IN BRAZIL:  
POLICIES, PRACTICES, AND CONTEMPORARY CHALLENGES IN LIGHT OF THE BNC-FORMAÇÃO AND BNCC

FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL:  
POLÍTICAS, PRÁCTICAS Y RETOS CONTEMPORÁNEOS A LA LUZ DE LA BNC-FORMACIÓN Y LA BNCC

Luiz Fernando Ridolfi<sup>1</sup>  
Ereci Teresinha Vianna Druzzian<sup>2</sup>  
Adriana Mayrink Linhares<sup>3</sup>  
Silvana Dias Sampaio<sup>4</sup>  
Pâmela André<sup>5</sup>  
Janiane Melo da Silva<sup>6</sup>

**RESUMO:** Este estudo analisa criticamente as políticas e práticas de formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, com base em um estudo de caso qualitativo realizado no Centro de Artes e Educação Física (CAEF/UFRGS), integrante da antiga Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (MEC). A investigação, originalmente desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de mestrado, é aqui atualizada à luz das recentes diretrizes que orientam a política educacional brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Fормação, 2019-2020) e as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). A partir da análise textual discursiva e do referencial teórico de autores como Nóvoa, Tardif, Imbernón, Marcelo e Gatti, discute-se os limites e potencialidades das políticas de formação docente e sua relação com a profissionalização e valorização do magistério. Os resultados evidenciam a necessidade de programas de formação continuada que dialoguem com as demandas reais da escola e promovam práticas reflexivas e colaborativas, superando modelos pontuais e transmissivos ainda predominantes. O estudo conclui que a formação continuada deve ser concebida como política de Estado, articulada à carreira, ao desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade da educação pública.

2089

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Políticas Educacionais. BNCC. BNC-Formação. Profissionalização Docente.

<sup>1</sup>Mestre em Intervención Psicológica no Desenvolvimento e na Educação, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4918-0420>.

<sup>2</sup>Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

<sup>3</sup>Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

<sup>4</sup>Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

<sup>5</sup>Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

<sup>6</sup>Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

**ABSTRACT:** This study critically analyzes the policies and practices of continuing education for teachers in basic education in Brazil, based on a qualitative case study conducted at the Center for Arts and Physical Education (CAEF/UFRGS), part of the former National Network for Continuing Education of Teachers in Basic Education (MEC). The research, originally developed as part of a master's thesis, is updated here in light of recent guidelines that guide Brazilian educational policy, especially the National Common Core Curriculum (BNCC, 2017), the National Common Core for the Training of Basic Education Teachers (BNC-Formação, 2019-2020), and the goals of the National Education Plan (PNE 2014-2024). Based on discursive textual analysis and the theoretical framework of authors such as Nôvoa, Tardif, Imbernón, Marcelo, and Gatti, the limits and potential of teacher training policies and their relationship with the professionalization and valorization of teaching are discussed. The results highlight the need for continuing education programs that address the real demands of schools and promote reflective and collaborative practices, overcoming the still-predominant one-off and transmissive models. The study concludes that continuing education should be conceived as a state policy, linked to career development, professional development, and improving the quality of public education.

**Keywords:** Continuing Education. Educational Policies. BNCC. BNC-Training. Teacher Professionalization.

**RESUMEN:** Este estudio analiza críticamente las políticas y prácticas de formación continua de los docentes de educación básica en Brasil, basándose en un estudio de caso cualitativo realizado en el Centro de Artes y Educación Física (CAEF/UFRGS), miembro de la antigua Red Nacional de Formación Continua de Docentes de Educación Básica (MEC). La investigación, desarrollada originalmente en el marco de una tesis de maestría, se actualiza aquí a la luz de las recientes directrices que orientan la política educativa brasileña, especialmente la Base Curricular Nacional Común (BNCC, 2017), la Base Nacional Común para la Formación de Profesores de Educación Básica (BNC-Formación, 2019-2020) y los objetivos del Plan Nacional de Educación (PNE 2014-2024). A partir del análisis textual discursivo y del marco teórico de autores como Nôvoa, Tardif, Imbernón, Marcelo y Gatti, se discuten los límites y potencialidades de las políticas de formación docente y su relación con la profesionalización y la valorización del magisterio. Los resultados evidencian la necesidad de programas de formación continua que dialoguen con las demandas reales de la escuela y promuevan prácticas reflexivas y colaborativas, superando los modelos puntuales y transmisivos aún predominantes. El estudio concluye que la formación continua debe concebirse como una política de Estado, articulada con la carrera, el desarrollo profesional y la mejora de la calidad de la educación pública.

2090

**Palabras clave:** Formación Continua. Políticas Educativas. BNCC. BNC-Formación. Profesionalización Docente.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre a formação continuada de professores consolidou-se como um dos eixos centrais das políticas educacionais brasileiras. A crescente complexidade das demandas sociais e pedagógicas, somada às transformações provocadas pela globalização, pela cultura digital e pelas novas exigências curriculares, tem exigido um professor reflexivo,

crítico e capaz de aprender continuamente (Imbernón, 2020; Nóvoa, 2019). Nesse contexto, as políticas públicas voltadas à formação docente tornaram-se fundamentais para garantir a qualidade da Educação Básica e o fortalecimento da profissionalização do magistério.

Historicamente, a formação continuada tem oscilado entre programas pontuais e iniciativas estruturantes. A criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em 2003, representou um marco importante na tentativa de articular universidades e sistemas públicos de ensino. Contudo, apesar dos avanços, persistiram fragilidades relacionadas à fragmentação das ações, à descontinuidade institucional e à distância entre os espaços acadêmicos e o cotidiano escolar (Gatti, 2019; Marcelo, 2018).

Nos últimos anos, o cenário da formação docente foi novamente reconfigurado por políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que definiu competências e habilidades essenciais para a Educação Básica, e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019 e 2020), que redefiniu os referenciais mínimos para a formação inicial e continuada. Essas normativas buscaram alinhar o currículo escolar à formação dos professores, enfatizando o desenvolvimento de competências profissionais e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2019).

Entretanto, autores como Freitas (2022) e Dourado (2021) alertam para os riscos de uma padronização excessiva da formação docente, que pode enfraquecer a autonomia pedagógica e a dimensão crítica da prática educativa. Assim, discutir as políticas e práticas de formação continuada torna-se ainda mais urgente diante das tensões entre as diretrizes normativas nacionais e as necessidades reais das escolas e dos professores.

Este artigo tem por objetivo analisar criticamente as políticas e práticas de formação continuada de professores da Educação Básica, tomando como base o estudo de caso qualitativo desenvolvido no Centro de Artes e Educação Física (CAEF/UFRGS), participante da Rede Nacional de Formação Continuada. Além de recuperar elementos dessa experiência, o texto atualiza a discussão à luz das recentes políticas de formação docente no Brasil, como a BNC-Formação e o PNE (2014-2024), e do debate contemporâneo sobre o desenvolvimento profissional docente.

A relevância científica e social do estudo reside na necessidade de repensar os modelos de formação continuada, promovendo a integração entre políticas públicas, universidades e redes escolares, de modo a favorecer práticas reflexivas, colaborativas e contextualizadas. O texto estrutura-se em seções, além desta introdução: a fundamentação teórica, que revisa os

principais aportes conceituais; a metodologia, que descreve o desenho da pesquisa; a análise e discussão dos resultados, que relaciona os achados às políticas atuais; e, por fim, as considerações finais, que sintetizam as implicações do estudo para a formação docente e a gestão educacional.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

A formação continuada de professores consolidou-se, nas últimas décadas, como um campo estratégico para a melhoria da qualidade da educação e para a valorização do magistério. Diversos autores (Nóvoa, 1995; Tardif, 2014; Imbernón, 2020; Marcelo, 2018) convergem na defesa de que o desenvolvimento profissional docente é um processo permanente, construído na prática, na reflexão e na socialização dos saberes profissionais. Essa perspectiva rompe com a lógica tradicional de formação centrada em cursos pontuais, voltando-se para a construção de comunidades de aprendizagem docente e para o fortalecimento da identidade profissional.

Segundo Nóvoa (2019), a formação continuada deve ser entendida como um espaço de “reconstrução do eu profissional”, no qual o professor aprende a partir de sua experiência e em diálogo com os pares. Nessa mesma direção, Tardif (2014) sustenta que os saberes docentes são plurais e socialmente construídos, resultantes da articulação entre o conhecimento científico, o saber pedagógico e a experiência cotidiana. Assim, a formação deve reconhecer o professor como sujeito de saber e de ação, e não apenas como receptor de conteúdos.

Para Imbernón (2020), a formação continuada precisa promover processos colaborativos e reflexivos, articulando teoria e prática, pesquisa e ação. O autor defende que a formação só é significativa quando o docente participa ativamente da construção do conhecimento profissional, enfrentando problemas concretos de sua realidade escolar. Neste sentido, a formação assume uma função emancipatória, pois possibilita ao professor compreender, intervir e transformar seu contexto de trabalho.

Essa concepção dialoga com Marcelo García (2018), para quem a formação docente deve ser concebida como um processo de desenvolvimento profissional integrado as condições de trabalho, a carreira e as políticas educacionais. Para o autor, programas eficazes de formação continuada precisam estar vinculados às necessidades reais das escolas e incluir mecanismos de acompanhamento e avaliação sistemática.

No contexto brasileiro, Gatti (2019, 2021) e Dourado (2021) reforçam a importância de políticas públicas que superem o caráter fragmentado e compensatório da formação continuada,

defendendo a criação de sistemas articulados de desenvolvimento profissional docente. Esses sistemas devem contemplar desde a formação inicial até a formação em serviço, valorizando o protagonismo do professor e a articulação entre universidade, escola e gestão pública.

## 2.2 Políticas públicas de formação docente no Brasil: avanços e tensões

As políticas de formação docente no Brasil sofreram transformações significativas nas últimas duas décadas. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), consolidou-se o entendimento de que a formação continuada constitui elemento essencial da valorização do magistério. Nos anos 2000, iniciativas como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (MEC, 2003) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) buscaram articular universidades públicas e sistemas de ensino estaduais e municipais em programas de capacitação docente (Verdum, 2010).

Contudo, como apontam Freitas (2022) e Gatti (2020), tais políticas enfrentaram limitações estruturais, como descontinuidade institucional, centralização excessiva das ações e escassa integração entre as demandas locais e as diretrizes nacionais. As formações, muitas vezes, reduziram-se a ações episódicas, descoladas do cotidiano escolar e desarticuladas de um plano de carreira docente. 2093

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e da Base Nacional Comum para a Formão de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019; 2020), o país passou a contar com um novo marco regulatório. Essas normativas definem as competências profissionais que devem orientar a formação inicial e continuada dos docentes, buscando alinhar a formação às exigências da BNCC e às metas do PNE (2014-2024).

A BNC-Formação (Brasil, 2019) estabelece três dimensões fundamentais para o desenvolvimento docente: a dimensão do conhecimento profissional, a dimensão da prática profissional e a dimensão do engajamento profissional. Apesar de representar um esforço de sistematização nacional, diversos estudiosos (Dourado, 2021; Freitas, 2022; Zeichner, 2020) alertam que a ênfase excessiva na padronização e nas competências pode reduzir a autonomia pedagógica dos professores e esvaziar a dimensão crítica da formação.

Além disso, a implementação da BNCC e da BNC-Formação evidencia uma tensão entre autonomia docente e regulação estatal. Assim, Nóvoa (2019) argumenta que políticas de padronização curricular podem gerar uma formação tecnicista e instrumental, se não forem

acompanhadas por espaços de reflexão e diálogo entre teoria e prática. Em contraposição, Tardif (2014) e Perrenoud (2021) defendem que a profissionalização docente deve ser sustentada pela valorização dos saberes experienciais e pelo reconhecimento das práticas colaborativas nas escolas.

Portanto, as políticas contemporâneas de formação docente no Brasil devem buscar um equilíbrio entre a orientação normativa e a autonomia profissional, fortalecendo o papel da escola como espaço formativo e promovendo redes de aprendizagem entre professores, universidades e sistemas educacionais. Essa perspectiva é coerente com o que Dourado (2021) denomina “formação como política de Estado”, orientada pela equidade, pela valorização do trabalho docente e pelo compromisso com a qualidade social da educação.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1 Abordagem e paradigma de pesquisa

A presente pesquisa insere-se no campo qualitativo, fundamentada no paradigma construtivista-interpretativo, que busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e contextos (Guba; Lincoln, 2011). Essa abordagem reconhece a natureza socialmente construída da realidade e valoriza o papel do pesquisador como participante ativo na interpretação dos fenômenos estudados.

2094

Segundo Flick (2023), a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para investigar processos formativos e práticas educativas, pois permite compreender como as políticas são vivenciadas e reinterpretadas pelos sujeitos no cotidiano. Assim, o estudo privilegia a profundidade analítica em detrimento da generalização estatística, enfatizando o sentido e a complexidade dos fenômenos relacionados à formação docente.

#### 3.2 Tipo de estudo

Optou-se pelo estudo de caso único (Yin, 2021), cujo foco é a análise detalhada de uma realidade específica do Centro de Artes e Educação Física (CAEF), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O CAEF foi um dos centros de pesquisa e desenvolvimento selecionados pelo Ministério da Educação (MEC) para compor a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituída pelo edital SEIF/MEC nº 01/2003.

Essa escolha justifica-se pelo caráter representativo do caso, uma vez que o CAEF constituiu uma experiência de articulação entre universidade e redes públicas de ensino, integrando ações de formação continuada com propostas pedagógicas fundamentadas em práticas reflexivas e colaborativas. Segundo Yin (2021), o estudo de caso é apropriado quando se busca compreender “como” e “por que” determinado fenômeno ocorre em contextos reais, nos quais o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos analisados.

### 3.3 Campo empírico e participantes

O campo empírico do estudo correspondeu às ações desenvolvidas pelo CAEF/UFRGS durante a execução da Rede Nacional de Formação Continuada. Participaram da investigação quatro professores formadores integrantes da equipe do Centro, incluindo sua coordenadora e docentes das áreas de Educação Física, Artes e Pedagogia.

Os participantes foram selecionados segundo critérios intencionais (Flick, 2023), levando-se em conta: a) o envolvimento direto nas ações de formação do CAEF desde sua criação e b) a representatividade das áreas que compunham o núcleo pedagógico do Centro. Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em conformidade com as normas éticas de pesquisa em Educação (Resolução CNS nº 510/2016).

2095

### 3.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Foram utilizadas múltiplas fontes de evidências, o que reforça a validade e a triangulação dos dados (Yin, 2021). As técnicas adotadas incluíram: análise documental: revisão de documentos oficiais do MEC sobre a Rede Nacional, relatórios institucionais do CAEF, planos pedagógicos e registros de formação; entrevistas semiestruturadas: realizadas presencialmente com os quatro formadores, buscando compreender suas percepções sobre o processo de implementação da REDE e a proposta pedagógica do Centro; observações diretas e notas de campo: produzidas durante visitas ao CAEF, reuniões pedagógicas e momentos de formação, permitindo a contextualização dos discursos e práticas observadas.

Esses dados foram complementados por pesquisa bibliográfica sobre políticas de formação docente e desenvolvimento profissional, incorporando estudos recentes (Gatti, 2021; Dourado, 2021; Imbernón, 2020).

### 3.5 Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados foram examinados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta de Moraes e Galiazzzi (2021). Essa metodologia busca identificar unidades de significado presentes nos discursos e documentos, organizando-as em categorias emergentes que permitam a construção de novas compreensões.

O processo analítico seguiu três movimentos recursivos: desconstrução dos textos (unitarização): fragmentação dos discursos em unidades de análise; estabelecimento de relações (categorização): agrupamento das unidades em eixos temáticos; produção de metatextos (comunicação): síntese interpretativa articulada ao referencial teórico. A análise foi guiada pelo princípio da credibilidade e confirmabilidade (Guba; Lincoln, 2011), sendo os resultados confrontados com os referenciais teóricos e as políticas vigentes, de modo a assegurar consistência interpretativa.

### 3.6 Limitações e validade da pesquisa

Como estudo de caso qualitativo, os resultados não pretendem generalização estatística, mas sim transferibilidade teórica, isto é, a possibilidade de aplicação dos achados a contextos similares (Flick, 2023). A triangulação entre fontes, a devolutiva dos dados aos participantes e a coerência entre objetivos, métodos e interpretação asseguraram a validade interna do estudo

2096

## 4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

### 4.1 A formação continuada no contexto da Rede Nacional: sentidos e práticas

A análise dos dados evidenciou que a experiência do CAEF/UFRGS no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (MEC) constituiu um espaço fecundo de articulação entre universidade e redes públicas de ensino, promovendo ações voltadas à atualização pedagógica e ao desenvolvimento profissional docente. Os formadores entrevistados relataram que a proposta do Centro se estruturava em torno da reflexão sobre a prática, da integração entre teoria e ação pedagógica e do trabalho colaborativo entre docentes com princípios que permanecem centrais no debate contemporâneo sobre formação docente (Nóvoa, 2019; Imbernón, 2020).

As ações formativas do CAEF, realizadas em parceria com a Secretaria de Educação Básica e secretarias municipais, buscavam compreender as necessidades reais dos professores da Educação Básica, especialmente nas áreas de Artes, Educação Física e Pedagogia. Essa ênfase

na escuta e no diálogo com os professores aproximava a proposta do que Tardif (2014) denomina de formação situada, na qual o conhecimento emerge da prática e da experiência docente.

No entanto, os depoimentos também revelaram desafios recorrentes, como a fragmentação das ações, a falta de continuidade institucional e a escassa valorização dos formadores e cursistas nos planos de carreira. Tais limitações refletem o que Gatti (2021) chama de “lógica da formação episódica”, na qual programas são implementados sem integração com a política educacional de longo prazo. Essa constatação reforça a necessidade de compreender a formação continuada não como projeto circunstancial, mas como política de Estado, conforme propõe Dourado (2021).

#### **4.2 A integração entre universidade e escola: desafios da prática formativa**

Um dos principais resultados da pesquisa refere-se à dificuldade de integração entre as universidades e as escolas da rede pública, aspecto amplamente reconhecido pelos formadores do CAEF. Segundo os participantes, embora o diálogo entre as instituições tenha ocorrido, os tempos e lógicas institucionais divergiam, comprometendo a continuidade das ações.

Essa constatação remete à crítica de Marcelo García (2018), que destaca a necessidade de construir “pontes institucionais” entre os diferentes níveis de formação, superando a distância histórica entre o campo acadêmico e o campo escolar. De modo semelhante, Imbernon (2020) defende a criação de comunidades de prática interinstitucionais, capazes de articular a investigação acadêmica às necessidades concretas dos professores.

As falas dos entrevistados indicaram que os docentes formadores da universidade enfrentavam o desafio de adaptar seus referenciais teóricos a realidades escolares diversas, marcadas por condições de trabalho precárias e múltiplas demandas. Essa tensão entre o conhecimento acadêmico e o saber da prática confirma a análise de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são híbridos e situados, e só se tornam significativos quando reconhecidos como legítimos pelos sujeitos que os produzem.

O estudo também apontou experiências exitosas no CAEF, particularmente nos cursos que incorporaram metodologias participativas, como grupos de estudo, oficinas reflexivas e projetos de intervenção escolar. Essas práticas se alinharam às concepções defendidas por Növoa (2019), que concebe a formação como um processo coletivo e dialógico, no qual o professor se forma “na e com a profissão”.

#### 4.3 Formação continuada e políticas contemporâneas: tensões e convergências

Ao confrontar os resultados empíricos com as políticas educacionais mais recentes, observa-se que muitas das questões identificadas na experiência do CAEF/UFRGS permanecem atuais. A implementação da BNCC (2017) e da BNC-Formação (2019-2020) reafirma a importância da formação continuada, mas também traz novos desafios.

Por um lado, essas normativas representam um esforço de alinhamento entre a formação docente e o currículo escolar, com ênfase na garantia de aprendizagens essenciais e na definição de competências profissionais docentes. Por outro, autores como Freitas (2022) e Zeichner (2020) alertam que tal alinhamento pode resultar em excessiva padronização, reduzindo o espaço para a autonomia, a criatividade e a reflexão crítica dos professores.

A análise das entrevistas revela que os formadores do CAEF compartilhavam preocupação semelhante: a de que programas nacionais de formação, ao estabelecerem diretrizes uniformes, possam ignorar as especificidades locais e o protagonismo docente. Um dos participantes destacou que “a formação continuada deve partir da realidade da escola, e não apenas do que a política define”. Essa fala traduz a tensão entre as políticas de regulação e as políticas de emancipação docente, conforme discutem Dourado (2021) e Gatti (2021).

Por outro lado, há convergências importantes entre os princípios da BNC-Formação e as concepções defendidas pelos formadores do CAEF, especialmente no que se refere à dimensão da prática profissional e ao engajamento ético e social do professor. Quando compreendida de modo dialógico e contextualizado, a política nacional pode oferecer um quadro de referência útil para fortalecer práticas colaborativas e valorizar o desenvolvimento profissional.

2098

#### 4.4 O desenvolvimento profissional docente como eixo estruturante

Os achados do estudo indicam que o conceito de desenvolvimento profissional docente constitui o eixo integrador das políticas e práticas de formação continuada. Diferentemente da formação pontual, o desenvolvimento profissional pressupõe aprendizagem ao longo da vida, ancorada em contextos reais de trabalho e sustentada pela reflexão crítica (Imbernón, 2020; Marcelo, 2018).

Nesse sentido, a experiência do CAEF/UFRGS mostrou que ações de formação continuada que valorizam a prática e o diálogo entre pares podem favorecer a autonomia e a identidade profissional docente, desde que articuladas a políticas públicas estáveis e à

valorização da carreira. Essa perspectiva encontra ressonância no que Nóvoa (2019) denomina “ecologia do desenvolvimento profissional”, na qual o professor aprende em rede, no coletivo e com sentido de pertencimento.

A partir da análise textual discursiva, emergiram três categorias centrais que sintetizam os resultados: 1) a centralidade da prática reflexiva: reconhecida como base da formação docente significativa; 2) a necessidade de institucionalização da formação continuada como política permanente e não episódica; 3) a valorização dos saberes docentes como componente essencial da profissionalização e da melhoria da educação básica.

Essas categorias dialogam diretamente com as metas 15, 16 e 18 do PNE (2014-2024), que tratam da formação inicial e continuada, da valorização do magistério e da carreira docente. A análise evidencia, portanto, que o desafio contemporâneo não é apenas conceber novas diretrizes, mas assegurar a efetividade e a sustentabilidade das políticas públicas de formação continuada no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo permite afirmar que a formação continuada de professores da Educação Básica constitui um campo estratégico e ainda em construção nas 2099 políticas públicas brasileiras. O estudo de caso desenvolvido no Centro de Artes e Educação Física (CAEF/UFRGS), no contexto da antiga Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, evidenciou tanto o potencial formativo dessas iniciativas quanto as limitações decorrentes da fragmentação e da descontinuidade das ações governamentais.

As experiências analisadas confirmam que programas de formação continuada bem-sucedidos são aqueles que se fundamentam na reflexão sobre a prática, na colaboração entre pares e na integração entre universidade e escola, elementos amplamente reconhecidos na literatura (Nóvoa, 2019; Imbernón, 2020; Gatti, 2021). Tais dimensões favorecem a construção de um processo formativo coerente com o conceito de desenvolvimento profissional docente, entendido como percurso de aprendizagem permanente, contextualizado e vinculado às condições reais do trabalho educativo.

Ao mesmo tempo, a atualização da análise à luz das políticas recentes da BNCC (2017), BNC-Formação (2019-2020) e PNE (2014-2024) revelaram a persistência de tensões entre regulação e autonomia, bem como o risco de que a padronização curricular reduza o espaço da

reflexão crítica e da inovação pedagógica. É preciso reconhecer que, embora essas normativas representem um esforço de sistematização nacional, sua efetividade depende da capacidade de articular diretrizes normativas com a realidade das escolas e dos professores.

Os resultados indicam que a formação docente só adquire sentido transformador quando concebida como política de Estado que seja estável, contínua e articulada à carreira docente. Isso implica repensar a lógica de programas pontuais, substituindo-a por sistemas integrados de desenvolvimento profissional, que envolvam universidades, secretarias de educação e unidades escolares de modo cooperativo e permanente.

No campo teórico, o estudo reforça a necessidade de compreender o professor como intelectual reflexivo (Pérez Gómez, 2017) e produtor de saberes (Tardif, 2014), valorizando o conhecimento que emerge da prática e o protagonismo docente na construção de políticas educacionais. No plano prático, recomenda-se o fortalecimento de espaços coletivos de aprendizagem docente, como grupos de estudo, comunidades de prática e programas de mentoria, que promovam o diálogo entre pares e o intercâmbio de experiências.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada deve ser concebida não apenas como um instrumento de atualização técnica, mas como um processo político, ético e social que visa a emancipação profissional e a melhoria da qualidade da educação pública. Avançar nessa direção requer o compromisso articulado de universidades, gestores e formuladores de políticas, de modo que o direito à formação se consolide como parte constitutiva do direito à educação no Brasil.

2100

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-Formação*. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019.

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

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de formação e valorização docente: desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260005, p. 1-18, 2021.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação e a nova BNC-Formação: regulação e controle da docência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e263445, 2022.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 2, p. 401-416, 2019.

GATTI, Bernadete A. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil: avanços e impasses. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, e110498, 2021.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *The Constructivist Credo*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desarrollo profesional docente: pasado y futuro. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 22, n. 1, p. 13-33, 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 5. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2021.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 358-375, 2019.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021. 2101

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2017.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VERDUM, Patrícia. *Formação continuada de professores: a Rede Nacional e o papel das universidades*. Porto Alegre: PUCRS, 2010.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. Beyond the divide of teacher research and academic research: The challenge for teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 26, n. 2, p. 219-233, 2020.