

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Idamy Cordeiro Murta Moraes¹

RESUMO: Este artigo discute a importância da formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a complexidade do trabalho docente nessa etapa e sua relação direta com a garantia das aprendizagens essenciais. O objetivo foi compreender de que forma a formação continuada contribui para fortalecer a prática pedagógica, qualificar o planejamento, aprimorar a avaliação e ampliar estratégias de ensino capazes de atender à heterogeneidade das turmas. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com análise de livros, artigos científicos e documentos normativos relacionados à formação docente, currículo e aprendizagem nos anos iniciais. Os resultados indicam que a formação continuada apresenta maior efetividade quando se aproxima do cotidiano escolar, valoriza os saberes docentes e promove reflexão sobre problemas concretos, como alfabetização e letramento, avaliação formativa e organização de intervenções pedagógicas. Evidenciou-se ainda que a continuidade e a pertinência da formação dependem de condições institucionais, como tempo para estudo, acompanhamento pedagógico e cultura colaborativa na escola. Conclui-se que a formação continuada é elemento decisivo para sustentar práticas mais intencionais e justas, favorecendo o desenvolvimento profissional do professor. Conclui-se que a formação continuada é elemento decisivo para sustentar práticas mais intencionais e justas, favorecendo o desenvolvimento profissional do professor e ampliando as possibilidades de aprendizagem das crianças. Ao fortalecer a mediação pedagógica e a capacidade de planejar, acompanhar e intervir com base nas necessidades reais dos estudantes, a formação continuada contribui para reduzir lacunas que, nos anos iniciais, tendem a se acumular e impactar todo o percurso escolar. Assim, o estudo reafirma que investir em formação continuada não é apenas melhorar técnicas de ensino, mas assegurar o direito de aprender com qualidade, equidade e sentido, reconhecendo a escola como espaço permanente de formação e transformação.

1

Palavras-chave: Formação Continuada. Anos Iniciais. Desenvolvimento Profissional Docente. Prática Pedagógica. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho docente tem um peso que nem sempre aparece nas estatísticas, mas aparece no cotidiano: é ali que a criança consolida as bases da leitura e da escrita, aprende a organizar o pensamento matemático, desenvolve autonomia, convive com regras coletivas e começa a construir uma relação mais estável com o aprender. Nesse cenário, cada escolha pedagógica conta muito, porque a aprendizagem nessa etapa não é só “conteúdo”, é também confiança, pertencimento e sentido de escola. Por isso, discutir a

¹Mestra em Educação, Universidade: Uneaatlantico

importância da formação continuada não é discutir um detalhe administrativo, e sim uma condição concreta para que o professor consiga responder aos desafios reais da sala de aula com mais segurança e intencionalidade. (BRASIL, 2018).

A formação inicial dá uma base importante, mas dificilmente dá conta de tudo o que o professor vai enfrentar ao longo da carreira. As turmas mudam, as demandas mudam, os documentos curriculares se atualizam, e a própria infância vai se transformando com o tempo e com as condições sociais do território em que a escola está inserida. É por isso que a literatura defende a formação continuada como parte do desenvolvimento profissional docente: um processo permanente que precisa dialogar com o contexto e com as necessidades da prática, e não apenas oferecer conteúdos genéricos ou desconectados do chão da escola. (GATTI, 2003).

Quando olhamos para as políticas educacionais brasileiras, esse entendimento fica ainda mais evidente. A Resolução CNE/CP nº 1/2020 estabelece diretrizes nacionais para a formação continuada e institui a BNC-Formação Continuada, reafirmando que a docência exige atualização e aprimoramento ao longo da trajetória profissional, com foco em competências e saberes que sustentam o trabalho do professor na educação básica. Isso reforça que formação continuada não deveria ser tratada como “curso eventual”, mas como política estruturante, com continuidade e pertinência pedagógica. (BRASIL, 2020).

2

A BNCC também pressiona a escola a levar a formação continuada a sério, porque organiza direitos de aprendizagem e competências que exigem planejamento, acompanhamento e avaliação mais consistentes. Nos anos iniciais, essa exigência se torna ainda mais sensível, já que o professor precisa acompanhar ritmos diferentes, organizar intervenções, avaliar processos e tomar decisões pedagógicas rápidas sem deixar ninguém para trás. Assim, a formação continuada aparece como suporte para interpretar o currículo, transformar habilidades em propostas didáticas e qualificar a mediação do professor, garantindo que as aprendizagens essenciais não fiquem só no papel. (BRASIL, 2018).

Outro ponto que aparece com força na pesquisa educacional é que a formação continuada tem mais impacto quando se aproxima da prática real do professor. Em vez de encontros apenas expositivos, ganham sentido as formações que partem de problemas concretos: alfabetização e letramento, dificuldades de aprendizagem, avaliação formativa, planejamento, práticas inclusivas, organização do tempo e construção de materiais. Quando o professor percebe que a formação ajuda a resolver dilemas reais do cotidiano, ela deixa de ser “obrigação” e vira

ferramenta de trabalho, fortalecendo a profissão e melhorando a qualidade do ensino. (GATTI, 2003; GATTI, 2022).

Também é importante lembrar que formação continuada não é só acumular técnicas, mas desenvolver uma postura profissional de reflexão e aprimoramento. Nessa direção, Nóvoa chama atenção para a necessidade de repensar a formação docente num tempo de metamorfose da escola, destacando que o professor aprende e se fortalece quando a formação se articula ao território profissional, às escolas e à profissão, e não apenas a um modelo distante do cotidiano. Isso tem tudo a ver com os anos iniciais, porque é nessa etapa que o professor mais precisa de apoio para ler o contexto, acompanhar cada criança e sustentar práticas consistentes ao longo do ano letivo. (NÓVOA, 2019).

Além disso, a formação continuada tem uma dimensão de justiça educacional. Nos anos iniciais, as desigualdades aparecem cedo: há crianças com repertórios muito diferentes, histórias familiares diversas e condições de acesso desiguais a livros, linguagem e apoio. Quanto mais o professor tem oportunidades formativas para identificar necessidades, ajustar estratégias e acompanhar o progresso com critérios formativos, maiores são as chances de garantir aprendizagem real para todos e não apenas para quem já chega com vantagens. Esse aspecto se conecta ao compromisso público da escola com o direito de aprender, reforçado tanto pelo currículo quanto pelas diretrizes de formação. (BRASIL, 2018; BRASIL, 2020).

3

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância da formação continuada para professores dos anos iniciais, compreendendo de que forma ela contribui para fortalecer a prática pedagógica, sustentar decisões didáticas mais intencionais e ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças. Parte-se da ideia de que formação continuada precisa ser contínua, situada e coerente com o cotidiano escolar, para que o professor não apenas “receba orientações”, mas construa, com base teórica e reflexão, caminhos viáveis para ensinar melhor e com mais equidade. (GATTI, 2022; NÓVOA, 2019).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Formação continuada nos anos iniciais: sentido, função e compromisso com a aprendizagem

A formação continuada, quando pensada para professores dos anos iniciais, precisa ser entendida como uma forma de garantir que o ensino acompanhe as transformações da escola e as necessidades reais das crianças. Não é só “atualização”, mas um movimento de reconstrução constante da prática, porque ensinar a ler, escrever, calcular e conviver envolve decisões diárias

que exigem segurança teórica e sensibilidade pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada se conecta diretamente à ideia de desenvolvimento profissional, como algo que se constrói ao longo da carreira, em diálogo com o cotidiano escolar e com os desafios que surgem nele. (GATTI, 2022).

Quando a formação continuada faz sentido, ela ajuda o professor a enxergar sua própria prática com mais clareza, identificando por que algumas estratégias funcionam e por que outras não alcançam as crianças como deveriam. Nos anos iniciais, isso é ainda mais delicado, porque as bases da escolarização estão sendo estruturadas e o professor precisa perceber avanços pequenos, dificuldades persistentes, ritmos diferentes e sinais de desmotivação que, muitas vezes, são sutis. Por isso, formações que estimulam reflexão, troca e análise de situações concretas tendem a ser mais potentes do que encontros apenas expositivos. (ROMANOWSKI, 2010).

Também é importante lembrar que a formação continuada não acontece no vazio: ela é atravessada por políticas, documentos e responsabilidades públicas. A Resolução CNE/CP nº 1/2020 reforça que a formação continuada deve orientar-se por princípios e competências profissionais, valorizando dimensões pedagógicas, éticas e contextuais do trabalho docente. Ou seja, não se trata apenas de “treinamento”, mas de uma política de fortalecimento da docência, com foco na qualidade social da educação. (BRASIL, 2020).

4

Nos anos iniciais, a formação continuada tem um papel que é quase “estruturante”, porque é nessa etapa que se consolidam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a Educação Básica, e isso exige do professor clareza sobre objetivos, habilidades e progressões. A BNCC, ao organizar aprendizagens essenciais, também aumenta a necessidade de o professor compreender o currículo de forma viva, conectando habilidades, práticas de linguagem, matemática e áreas integradas, sem perder de vista o que cada criança precisa naquele momento. (BRASIL, 2018).

Em um cenário de sala heterogênea, com crianças em diferentes níveis de apropriação da leitura e escrita, por exemplo, a formação continuada ajuda o professor a planejar intervenções mais justas, evitando que apenas os alunos com mais facilidade avancem enquanto os demais ficam “para trás”. Quando o professor aprende a observar melhor e a ajustar estratégias, ele ganha capacidade de conduzir o processo com equidade, o que impacta diretamente o sentido social da escola e a permanência com aprendizagem. (GATTI, 2022).

Além disso, a formação continuada ganha força quando acontece de forma articulada ao coletivo da escola, porque muitos problemas pedagógicos não são individuais: são institucionais, curriculares e organizacionais. A experiência mostra que, quando a formação promove estudo, planejamento e troca entre pares, o professor sente menos solidão profissional, amplia repertório e constrói soluções mais realistas, com apoio do grupo e da gestão. Essa dimensão colaborativa aparece como um eixo recorrente nas discussões sobre qualidade da formação docente. (ROMANOWSKI, 2010).

Outro ponto essencial é reconhecer que, nos anos iniciais, o professor trabalha com afetos, com vínculo e com confiança. A formação continuada não deveria ignorar isso, porque práticas pedagógicas mais eficazes também dependem de clima emocional, acolhimento e mediação respeitosa. Nessa perspectiva, a formação permanente se relaciona com ética, escuta e responsabilidade, valorizando o professor como sujeito em constante aprendizagem e não como alguém que “precisa ser consertado”. (FREIRE, 1996).

Por fim, pensar formação continuada nos anos iniciais é admitir que o professor precisa de condições para aprender: tempo, apoio, materiais, acompanhamento e valorização. Sem isso, a formação vira evento isolado, que não se traduz em prática. Quando a formação é contínua e bem organizada, ela sustenta mudanças reais no planejamento, na avaliação e nas metodologias, contribuindo para que a escola cumpra o que promete: ensinar de verdade, com justiça e consistência. (BRASIL, 2020).

2.2 Saberes docentes, prática reflexiva e a formação que nasce do cotidiano

Um dos maiores acertos quando se discute formação continuada é reconhecer que o professor não é apenas “aplicador” de técnicas: ele mobiliza saberes diversos, construídos na formação, na experiência e na cultura profissional. Esse conjunto de saberes se manifesta quando o professor escolhe uma estratégia, interpreta uma dificuldade do aluno, reorganiza uma atividade ou adapta uma explicação. Por isso, a formação continuada precisa dialogar com aquilo que o professor já sabe e faz, para transformar experiência em aprendizagem profissional. (TARDIF, 2014).

Na prática, isso significa que a formação continuada tem mais impacto quando ajuda o professor a pensar o próprio trabalho: o que está por trás das decisões pedagógicas, quais objetivos estão sendo priorizados e como as crianças estão respondendo. Quando o foco é apenas “passar conteúdo”, a formação tende a se perder. Já quando ela se organiza em torno da reflexão

sobre problemas reais (alfabetização, gestão do tempo, avaliação, dificuldades de aprendizagem), ela se torna útil e imediatamente aplicável. (IMBERNÓN, 2010).

A ideia de prática reflexiva também aparece como central para a profissionalização docente. Não basta repetir atividades que “sempre funcionaram” se a turma mudou, se as demandas mudaram e se a escola exige novas formas de ensinar e avaliar. Nesse sentido, formar-se continuamente é um exercício de leitura do contexto, de análise do que acontece em sala e de disposição para mudar sem abandonar o compromisso com as aprendizagens essenciais. (NÓVOA, 2019).

Nos anos iniciais, essa reflexão precisa considerar que ensinar não é apenas conduzir tarefas, mas organizar situações de aprendizagem com intencionalidade. Quando o professor tem apoio formativo, ele consegue planejar com mais clareza, propor atividades significativas, acompanhar processos e ajustar rotas. Isso se aproxima da noção de competências profissionais para ensinar, que envolve organizar situações didáticas, administrar progressões e lidar com a heterogeneidade, especialmente presente nessa etapa. (PERRENOUD, 2000).

A formação continuada também precisa fortalecer o professor para avaliar de modo formativo, porque nos anos iniciais a avaliação não pode ser só um “resultado final”: ela deve orientar intervenções, identificar lacunas e acompanhar avanços. Quando o professor aprende a usar registros, observações e devolutivas, ele consegue apoiar melhor a criança e construir percursos mais coerentes. Isso exige estudo e acompanhamento, porque avaliar bem também é uma competência construída. (PERRENOUD, 2000)

Um aspecto que costuma aparecer com força nos debates é que formação continuada não combina com soluções prontas. O professor precisa aprender a tomar decisões com autonomia, e isso envolve compreender teorias, mas também ler sua turma, seu território e sua escola. Por isso, propostas formativas que valorizam a autoria docente e o diálogo entre teoria e prática tendem a promover mudanças mais consistentes e menos superficiais. (IMBERNÓN, 2010).

Nesse ponto, a formação continuada se aproxima de uma ética profissional: a ideia de que ensinar é responsabilidade pública, e que o professor tem direito de aprender continuamente para ensinar melhor. Quando a formação respeita a realidade do professor, ela não culpabiliza; ela sustenta. E isso é especialmente necessário nos anos iniciais, quando o trabalho docente é intenso, multifacetado e exige presença constante. (FREIRE, 1996).

Assim, a formação continuada ganha sentido quando se torna parte do cotidiano escolar, com espaços de estudo, planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e cultura de

colaboração. Ela não se reduz a certificados; ela se expressa em mudanças reais na forma de ensinar, de avaliar, de acolher e de organizar a aprendizagem. E é justamente aí que ela se torna indispensável para professores dos anos iniciais. (NÓVOA, 2019).

2.3 Políticas, programas e desafios: da normativa à prática na escola

Quando se fala em formação continuada no Brasil, é impossível ignorar o peso das políticas públicas e das normativas que orientam redes e escolas. A Resolução CNE/CP nº 1/2020 consolidou diretrizes para a formação continuada e instituiu a BNC-Formação Continuada, apontando competências docentes e indicando que a formação deve ser implementada por cursos e programas destinados aos professores da Educação Básica. Isso cria um marco importante, mas também gera o desafio de transformar diretriz em prática real dentro das redes. (BRASIL, 2020).

A BNCC também entra nesse cenário como um documento que exige, na prática, um professor mais preparado para planejar por habilidades, acompanhar progressões e garantir direitos de aprendizagem. Nos anos iniciais, isso impacta diretamente o trabalho com alfabetização, letramento, matemática e desenvolvimento integral, demandando formações que ajudem o professor a fazer a ponte entre o documento curricular e a vida concreta da sala de aula. (BRASIL, 2018).

7

Nos últimos anos, programas voltados à alfabetização evidenciaram como a formação continuada pode ser estruturante quando dialoga com a prática docente. Iniciativas como o PNAIC foram discutidas na literatura como políticas que colocaram a formação continuada no centro do debate sobre alfabetização, com foco em apoiar professores alfabetizadores, organizar materiais e orientar ações pedagógicas. Ainda assim, muitos estudos mostram que os efeitos dependem da continuidade, do acompanhamento e da forma como as redes implementam a proposta. (OLIVEIRA, 2019).

Há também um desafio recorrente: muitas políticas de formação continuada oscilam entre intenções formativas e práticas burocráticas. Quando a formação vira apenas cumprimento de carga horária, ela perde impacto. Por isso, os estudos defendem que a formação continuada precisa ser planejada com sentido pedagógico, com diagnóstico de necessidades, com participação dos professores e com coerência com o projeto político-pedagógico da escola. (GATTI, 2022).

Outro ponto sensível é que a formação continuada exige condições institucionais. Não adianta defender estudo e reflexão se o professor não tem tempo, se a escola não organiza espaços formativos e se a gestão não valoriza esses momentos. Quando a formação é vista como parte do trabalho, e não como algo “extra”, ela tende a produzir mudanças mais sustentáveis. Essa discussão aparece em análises que reforçam a necessidade de políticas que considerem a escola como lugar de formação. (PINTO, 2010).

Além disso, existe o desafio da qualidade do conteúdo formativo. Formação continuada para anos iniciais precisa evitar generalizações e enfrentar temas centrais: alfabetização e letramento, avaliação formativa, inclusão, planejamento, metodologias e gestão da sala. Quando a formação toca nesses pontos com base teórica e orientação prática, ela se aproxima do que o professor realmente precisa para ensinar com mais segurança. (ROMANOWSKI, 2010).

Também é importante reconhecer que políticas e programas podem produzir efeitos diferentes dependendo do contexto. Uma escola com equipe pedagógica estruturada e cultura colaborativa tende a aproveitar melhor a formação; outra, com falta de apoio e rotatividade, pode ter mais dificuldade. Por isso, falar de formação continuada exige olhar para desigualdades institucionais e para a necessidade de suporte pedagógico constante, e não apenas de cursos pontuais. (GATTI, 2022).

Por fim, o maior desafio talvez seja garantir que a formação continuada não se desconecte daquilo que realmente importa: a aprendizagem das crianças. Quando a formação ajuda o professor a ensinar com mais intencionalidade, a acompanhar processos e a construir caminhos inclusivos, ela se torna instrumento de justiça educacional. E, nos anos iniciais, isso é decisivo, porque o que não se consolida nessa fase tende a virar dificuldade acumulada lá na frente. (BRASIL, 2018).

3 METODOLOGIA

Este artigo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, com foco em compreender como a formação continuada contribui para o fortalecimento da prática pedagógica de professores dos anos iniciais e para a melhoria das aprendizagens. A escolha por esse tipo de estudo se justifica porque permite reunir, organizar e interpretar produções acadêmicas e documentos normativos, construindo um panorama teórico consistente sobre o tema. (GIL, 2008; SEVERINO, 2013).

O levantamento bibliográfico foi orientado por descritores relacionados ao objeto de estudo, com combinações como: “formação continuada”, “professores dos anos iniciais”, “desenvolvimento profissional docente”, “alfabetização”, “prática pedagógica” e “políticas de formação docente”. As buscas foram realizadas em repositórios e bases de referência na área educacional (por exemplo, SciELO e portais institucionais), priorizando textos completos e publicações com relevância para o contexto brasileiro.

Como critérios de inclusão, foram selecionadas produções que: (a) discutissem formação continuada com foco na Educação Básica, especialmente nos anos iniciais; (b) apresentassem relação direta com prática docente, currículo e aprendizagem; e (c) estivessem disponíveis para consulta integral. Como critérios de exclusão, foram evitados materiais com caráter apenas opinativo, textos sem base teórico-metodológica explícita e publicações que tratassem de formação docente sem conexão com a realidade escolar ou com a etapa dos anos iniciais. (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A organização do material seguiu etapas de leitura exploratória, seletiva e analítica, permitindo, primeiro, reconhecer a pertinência dos textos e, depois, aprofundar a interpretação dos argumentos e achados. Esse percurso ajudou a evitar uma leitura apenas descritiva, priorizando a construção de um encadeamento lógico entre conceitos, políticas e desafios concretos da docência nos anos iniciais. (SEVERINO, 2013).

Para o tratamento e interpretação do conteúdo, adotou-se a análise de conteúdo, com ênfase na categorização temática. Na prática, isso significou identificar núcleos de sentido recorrentes nos textos (por exemplo: papel da escola como espaço formativo; saberes docentes e prática reflexiva; alfabetização e avaliação; condições institucionais; políticas e diretrizes), agrupando-os em categorias que sustentaram a discussão dos resultados. (BARDIN, 2016).

Além das produções acadêmicas, foram analisados documentos normativos centrais para o tema, especialmente a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, por influenciarem diretamente o modo como redes e escolas organizam expectativas curriculares e programas de formação continuada. Esses documentos foram tratados como referências estruturantes para dialogar com a literatura e situar a discussão no contexto das políticas educacionais brasileiras. (BRASIL, 2018; BRASIL, 2020).

Por se tratar de um estudo bibliográfico, reconhece-se como limite metodológico a impossibilidade de observar diretamente práticas de formação continuada em escolas específicas ou medir impactos em aprendizagem com dados empíricos. Ainda assim, o método adotado foi

suficiente para construir uma base teórica sólida, identificar convergências e tensões na literatura e sustentar uma discussão coerente sobre a importância da formação continuada para professores dos anos iniciais. (GATTI, 2003; NÓVOA, 2019).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do conjunto de obras e documentos consultados evidencia, como primeiro resultado, que a formação continuada aparece menos como “evento” e mais como processo: algo que precisa acompanhar a carreira docente e dialogar com as mudanças da escola, do currículo e das próprias infâncias. Nos anos iniciais, essa necessidade se torna ainda mais visível porque é nessa etapa que se consolidam aprendizagens estruturantes (alfabetização, letramento, noções matemáticas e desenvolvimento socioemocional), exigindo do professor atualização constante e repertório pedagógico amplo para responder às diferenças de ritmo e às necessidades de cada turma. (BRASIL, 2018).

Outro achado recorrente na literatura é que a formação continuada tem maior potência quando se aproxima do chão da escola, com foco nos problemas reais que o professor enfrenta: planejamento, avaliação, alfabetização, manejo de sala e adaptação curricular. Isso aparece como um ponto decisivo porque muitos modelos formativos ainda são excessivamente teóricos ou genéricos, o que gera pouca aderência. Na prática, o que os estudos indicam é que formação que não conversa com a realidade vira obrigação burocrática, e não instrumento de transformação da prática. (GATTI, 2022).

A discussão também mostra que a formação continuada se fortalece quando reconhece o professor como sujeito de saberes, e não como alguém “vazio” que precisa apenas receber técnicas prontas. A docência mobiliza conhecimentos construídos na experiência, na formação acadêmica e nas relações institucionais, e isso precisa ser valorizado para que a formação gere mudança real. Esse resultado é importante porque desloca a formação de um lugar de correção para um lugar de desenvolvimento profissional, onde se aprende, se reinterpreta e se recria a prática com autonomia. (TARDIF, 2014).

A partir desse entendimento, fica evidente que uma formação continuada efetiva é aquela que promove prática reflexiva, ou seja, que ajuda o professor a olhar para o que faz, compreender por que faz e ajustar rotas com base em evidências do cotidiano. Nos anos iniciais, essa reflexão costuma aparecer fortemente ligada à alfabetização e aos processos de aprendizagem, porque o professor precisa perceber sinais sutis de avanço ou dificuldade e agir

antes que as lacunas se consolidem. A formação, nesse caso, não só amplia repertório, como organiza o pensamento pedagógico do docente. (NÓVOA, 2019).

Um resultado relevante é a constatação de que políticas e diretrizes recentes reforçam a formação continuada como dever do sistema e direito do professor, e não como escolha individual. A Resolução CNE/CP nº 1/2020 institucionaliza essa perspectiva ao estabelecer diretrizes para a formação continuada e ao propor uma base nacional voltada a competências docentes, o que exige das redes planejamento, coerência e continuidade. Na discussão, isso aparece como avanço importante, mas também como desafio, porque diretriz não garante, por si só, qualidade de implementação. (BRASIL, 2020).

Ao dialogar a literatura com a BNCC, observa-se que a formação continuada precisa apoiar o professor na tarefa de transformar habilidades e competências em experiências de aprendizagem concretas. Nos anos iniciais, essa ponte é decisiva: sem compreensão curricular e sem planejamento bem estruturado, o risco é cair em atividades repetitivas, desconectadas e pouco significativas. A BNCC, ao enfatizar direitos de aprendizagem e progressões, coloca pressão positiva para que a formação continuada também trate de currículo “na prática”, e não apenas no discurso. (BRASIL, 2018).

Outro ponto que se destacou é que a formação continuada tende a funcionar melhor quando se organiza de modo colaborativo, envolvendo pares, coordenação pedagógica e gestão escolar. A escola aparece como espaço privilegiado de formação, especialmente quando há cultura de estudo, planejamento coletivo e acompanhamento pedagógico. Isso é essencial nos anos iniciais porque o professor, muitas vezes, lida com múltiplas demandas ao mesmo tempo; quando há apoio institucional, as soluções se tornam mais realistas e sustentáveis. (NÓVOA, 2019).

Nos textos analisados, também ficou evidente que o fortalecimento da docência depende de condições concretas: tempo para estudo, acesso a materiais, apoio da gestão e valorização do trabalho docente. Quando essas condições não existem, a formação continuada tende a virar uma lista de encontros desconectados do cotidiano, com baixo impacto na sala de aula. Assim, a formação aparece como parte de uma política maior de qualidade da educação: sem estrutura, a formação não se sustenta; sem formação, a prática fica mais vulnerável ao imprevisto. (GATTI, 2010).

No campo da alfabetização e do letramento, os resultados indicam que a formação continuada precisa aprofundar, com o professor, a diferença entre ensinar o sistema de escrita e

inserir a criança nas práticas sociais de leitura e escrita. Isso é decisivo nos anos iniciais porque muitas dificuldades surgem quando o ensino se reduz a treino mecânico, sem sentido e sem contexto. Materiais e estudos sobre alfabetização e letramento reforçam que a aprendizagem se fortalece quando a escola articula método, intencionalidade e práticas reais de linguagem. (SOARES; BATISTA, 2005).

Ainda nessa direção, a literatura aponta que a formação continuada pode ajudar o professor a interpretar melhor as hipóteses das crianças sobre a escrita e, com isso, planejar intervenções mais adequadas. A psicogênese da língua escrita aparece como referência quando se discute o papel do professor em observar, registrar e propor desafios coerentes com o nível de desenvolvimento de cada aluno, evitando tanto a subestimação quanto a pressa por resultados imediatos. Esse aspecto ganha importância porque, nos anos iniciais, uma intervenção mal planejada pode gerar frustração e bloqueios que se arrastam ao longo dos anos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Na área de avaliação, um resultado bastante consistente é que a formação continuada favorece a mudança de uma cultura classificatória para uma cultura mais formativa e mediadora. Isso significa ajudar o professor a avaliar para compreender processos e orientar intervenções, e não apenas para registrar notas. Nos anos iniciais, esse debate é vital, porque a avaliação influencia diretamente autoestima, permanência e relação da criança com o aprender. A formação, portanto, precisa trabalhar instrumentos de registro, devolutivas e acompanhamento contínuo. (HOFFMANN, 2011).

Complementando esse ponto, a literatura de avaliação também reforça que avaliar não é punir nem selecionar, mas orientar o ensino para que a aprendizagem aconteça. Quando o professor aprende a interpretar evidências do que a criança sabe e do que ainda precisa aprender, ele consegue ajustar o planejamento com mais precisão. Isso se conecta à formação continuada porque muitos docentes não tiveram, na formação inicial, tempo suficiente para aprofundar avaliação como prática pedagógica cotidiana e, nos anos iniciais, esse domínio faz muita diferença. (LUCKESI, 2011).

Outra contribuição relevante da formação continuada, identificada na análise, está no fortalecimento da capacidade do professor de organizar progressões e diferenciar percursos de aprendizagem. A heterogeneidade é regra nos anos iniciais: crianças com repertórios, maturidade e ritmos muito diferentes convivem no mesmo espaço. A formação, quando bem direcionada, ajuda o professor a planejar sequências didáticas, acompanhar avanços e propor

estratégias que atendam ao coletivo sem abandonar quem precisa de mais tempo e apoio. (PERRENOUD, 2000).

Os textos também sugerem que a formação continuada favorece o desenvolvimento de competências docentes mais amplas, como gestão da sala, organização do tempo pedagógico e construção de rotinas significativas. Nos anos iniciais, rotina não é rigidez: é estrutura emocional e cognitiva para a criança aprender com mais segurança. A formação, nesse contexto, contribui para que o professor combine acolhimento com intencionalidade, criando um ambiente em que o aluno saiba o que fazer, por que fazer e como avançar. (PERRENOUD, 2000).

Um resultado muito presente nas discussões contemporâneas é que a formação continuada precisa abandonar o modelo de “treinamento” e assumir um caráter de formação para a mudança e para a incerteza. Isso aparece como essencial porque a escola não vive mais em um cenário estável: há novas tecnologias, novas demandas, novos perfis de estudantes e novas pressões curriculares. Assim, formar-se continuamente é também aprender a lidar com a complexidade do trabalho docente, com postura crítica e abertura para reconstruir práticas. (IMBERNÓN, 2011).

A dimensão ética e humana da docência também se destacou como um dos resultados mais importantes. A formação continuada, quando bem conduzida, não se limita ao “como fazer”, mas toca no sentido do ensinar: respeito ao estudante, escuta, compromisso com a aprendizagem e com a autonomia. Nos anos iniciais, isso é ainda mais sensível porque a criança aprende muito pelo vínculo e pela confiança. A literatura freireana ajuda a compreender que ensinar exige rigor, mas também exige amorosidade e responsabilidade, o que precisa aparecer na formação como eixo e não como “detalhe”. (FREIRE, 1996).

Outro achado é que a formação continuada ganha mais força quando se conecta a projetos coletivos da escola, como o PPP e as metas pedagógicas do ciclo. Isso porque o trabalho docente não acontece isolado: ele se apoia na cultura da escola, na coordenação pedagógica e nas decisões curriculares da rede. Nos anos iniciais, quando há alinhamento entre formação, planejamento e acompanhamento, o impacto tende a ser mais direto, especialmente em alfabetização, matemática e avaliação formativa. (BRASIL, 2020).

Na perspectiva das políticas, a análise mostra uma tensão frequente entre o que os documentos defendem e o que se concretiza nas redes: fala-se em formação continuada como processo, mas muitas práticas ainda são pontuais, sem continuidade e sem acompanhamento.

Essa lacuna aparece como um resultado crítico, porque formação continuada sem sustentação vira consumo de conteúdos, e não desenvolvimento profissional. A literatura reforça que a qualidade da formação depende tanto do conteúdo quanto do formato (tempo, acompanhamento, pertinência e participação docente). (GATTI, 2022).

Também se evidenciou que, quando a formação continuada é bem articulada, ela contribui para reduzir a sensação de solidão do professor e fortalecer o sentimento de pertencimento a uma profissão. Isso não é apenas emocional: tem efeito pedagógico. Professores que estudam juntos, discutem casos, planejam e compartilham estratégias tendem a construir soluções mais consistentes e a manter maior coerência didática ao longo do ano letivo. Esse aspecto aparece como estratégico nos anos iniciais, em que o professor precisa de apoio para lidar com múltiplas frentes ao mesmo tempo. (NÓVOA, 2019).

Um resultado que atravessa toda a discussão é que a formação continuada tem impacto direto na equidade, porque qualifica a capacidade do professor de enxergar diferenças e agir pedagogicamente diante delas. Nos anos iniciais, isso significa identificar precocemente dificuldades e construir intervenções antes que elas virem fracasso escolar. A BNCC reforça direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos para todos, e a formação continuada aparece como caminho concreto para transformar esse compromisso em prática. (BRASIL, 2018).

14

Por fim, a síntese dos resultados aponta que a importância da formação continuada, nos anos iniciais, se sustenta em três pilares: (1) aprimora a prática pedagógica com base em reflexão e evidências do cotidiano; (2) fortalece a leitura curricular, o planejamento e a avaliação formativa; e (3) amplia a capacidade de promover aprendizagem com justiça, especialmente em alfabetização e matemática. Quando esses pilares são contemplados com continuidade e condições institucionais, a formação continuada deixa de ser discurso e se transforma em melhoria real do ensino e das experiências escolares das crianças. (GATTI, 2010; BRASIL, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, ficou evidente que a formação continuada, para professores dos anos iniciais, não pode ser tratada como algo opcional ou complementar. O que se aprendeu, de forma bem clara, é que a docência nessa etapa exige atualização constante, porque as demandas

da sala de aula são complexas, as turmas são diversas e as aprendizagens essenciais precisam ser garantidas com intencionalidade e cuidado.

Os resultados discutidos permitem afirmar que o objetivo de compreender a importância da formação continuada foi alcançado, especialmente ao mostrar como ela fortalece o planejamento, qualifica a avaliação e amplia o repertório de metodologias do professor. Na prática, a formação continuada aparece como um apoio real para que o docente tome decisões mais seguras e consiga acompanhar melhor os ritmos das crianças, evitando que dificuldades se acumulem e virem barreiras maiores no futuro.

Como contribuição para a área, este artigo reforça que a formação continuada precisa ser pensada de modo situado: conectada ao cotidiano da escola, aos desafios concretos do professor e às aprendizagens que se espera desenvolver nos anos iniciais. Quando a formação se aproxima da realidade, ela deixa de ser “mais uma exigência” e passa a ser ferramenta de trabalho, com efeito direto na qualidade das experiências escolares das crianças.

Também é importante reconhecer limites do estudo, já que se trata de uma pesquisa bibliográfica e, portanto, não acompanhou uma realidade escolar específica nem mediou impactos com dados empíricos de aprendizagem. Isso significa que, embora a discussão seja consistente, ainda há espaço para investigações que observem práticas formativas concretas, seus formatos, seus obstáculos e seus resultados no cotidiano de escolas e redes.

15

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem como diferentes modelos de formação continuada (na escola, por programas de rede, por acompanhamento pedagógico e por comunidades de prática) podem produzir efeitos distintos na alfabetização, na avaliação formativa e na redução de desigualdades de aprendizagem. Além disso, vale investigar com mais detalhe quais condições institucionais realmente sustentam a formação como processo contínuo e não como ação isolada.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: repercussões na formação continuada e na prática docente. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 371-390, 2018.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as DCNs para a formação inicial de professores e institui a BNC-Formação. Brasília, DF: CNE, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as DCNs para a formação continuada de professores e institui a BNC-Formação Continuada. Brasília, DF: CNE, 2020.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e debates contemporâneos. Revista Paradigma, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 1-20, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? Revista IFSP Formação de Professores, v. 7, n. 2, p. 1-20, 2022.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

OLIVEIRA, C. J. Formação continuada no PNAIC: evidências de um processo formativo. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 29, n. 61, p. 26-44, 2019.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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