

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESTRATÉGIA PARA A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

TEACHER EDUCATION AS A STRATEGY FOR THE TRANSFORMATION OF
EDUCATIONAL PRACTICE

FORMACIÓN DE PROFESORES COMO ESTRATEGIA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Ereci Teresinha Vianna Druzzian¹
Bruna Fabiola de Andrade Moura Gomes²
Ediana Aparecida Rodrigues dos Santos³
Rosana Ambrósio⁴
Patrícia Bezerra dos Santos Carvalho⁵
Adha Carolina Maraskin⁶
Sidclely Edson Novaes⁷

RESUMO: Este artigo discute a formação de professores como estratégia para a transformação da prática educativa, considerando que as mudanças sociais, pedagógicas e curriculares exigem do docente um processo contínuo de reflexão, atualização e reconstrução de sua atuação profissional. O objetivo do estudo foi analisar, à luz da literatura especializada e de documentos normativos, de que maneira a formação docente pode contribuir para a ressignificação do fazer pedagógico na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, com base em estudos recentes sobre formação inicial, formação continuada, desenvolvimento profissional docente e prática educativa. Os resultados evidenciam que a formação de professores, quando articulada à realidade escolar, à reflexão crítica sobre a prática e à construção coletiva de saberes, favorece mudanças mais consistentes no trabalho pedagógico, fortalecendo a autonomia docente, a inclusão e a qualidade das mediações realizadas em sala de aula. Conclui-se que a transformação da prática educativa não depende apenas de diretrizes institucionais ou prescrições curriculares, mas da consolidação de processos formativos contínuos, contextualizados e comprometidos com a valorização da docência e com a aprendizagem significativa dos estudantes.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática educativa. Desenvolvimento profissional docente.

¹Mestrando em Educação, UNEATLANTICO.

²Mestranda em educação - formação de professores, Universidade Europeia do Atlântico.

³Mestre em Educação com especialização em As TIC na Educação, UNEATLANTICO.

⁴Mestrando Formação de Professores, UNEATLANTICO.

⁵Mestranda em Educação com especialidade na Formação de Professores. Universidad Europea Del Atlántico.

⁶Mestranda em Educação com especialização em Formação de professores. Universidad Europea del Atlántico – Espanha.

⁷Especialista em Educação Matemática (CESVASF) Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco GRE Deputado Antônio Novaes.

ABSTRACT: This article discusses teacher education as a strategy for transforming educational practice, considering that social, pedagogical and curricular changes require teachers to engage in a continuous process of reflection, updating and reconstruction of their professional performance. The aim of the study was to analyze, in light of specialized literature and normative documents, how teacher education can contribute to the redefinition of pedagogical practice in Basic Education. This is a qualitative study developed through a bibliographic and documentary review, based on recent studies on initial teacher education, continuing education, teacher professional development and educational practice. The results show that teacher education, when connected to school reality, critical reflection on practice and the collective construction of knowledge, promotes more consistent changes in pedagogical work, strengthening teacher autonomy, inclusion and the quality of classroom mediation. It is concluded that the transformation of educational practice does not depend only on institutional guidelines or curricular prescriptions, but on the consolidation of continuous, contextualized formative processes committed to valuing teaching and promoting meaningful student learning.

Keywords: Teacher education. Educational practice. Teacher professional development.

RESUMEN: Este artículo discute la formación de profesores como estrategia para la transformación de la práctica educativa, considerando que los cambios sociales, pedagógicos y curriculares exigen del docente un proceso continuo de reflexión, actualización y reconstrucción de su actuación profesional. El objetivo del estudio fue analizar, a la luz de la literatura especializada y de documentos normativos, de qué manera la formación docente puede contribuir a la resignificación del quehacer pedagógico en la Educación Básica. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, desarrollada por medio de revisión bibliográfica y documental, con base en estudios recientes sobre formación inicial, formación continua, desarrollo profesional docente y práctica educativa. Los resultados evidencian que la formación de profesores, cuando se articula con la realidad escolar, con la reflexión crítica sobre la práctica y con la construcción colectiva de saberes, favorece cambios más consistentes en el trabajo pedagógico, fortaleciendo la autonomía docente, la inclusión y la calidad de las mediaciones realizadas en el aula. Se concluye que la transformación de la práctica educativa no depende solamente de directrices institucionales o prescripciones curriculares, sino de la consolidación de procesos formativos continuos, contextualizados y comprometidos con la valorización de la docencia y con el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Palabras clave: Formación de profesores. Práctica educativa. Desarrollo profesional docente.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação de professores ocupa, há décadas, um lugar central no campo educacional brasileiro, especialmente porque o trabalho docente passou a ser atravessado por demandas cada vez mais complexas, que envolvem não apenas o domínio de conteúdos, mas também a capacidade de interpretar contextos, lidar com a diversidade, construir mediações significativas e responder aos desafios sociais que chegam diariamente à escola. Nesse cenário, falar em transformação da prática educativa implica reconhecer que a docência não pode ser

reduzida a uma atividade mecânica ou repetitiva, pois ela exige reflexão, intencionalidade e constante reconstrução. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a formação de docentes como fundamento da organização da educação básica brasileira, reforçando que o exercício do magistério demanda sólida preparação e articulação entre formação e realidade escolar (BRASIL, 1996).

Ao mesmo tempo, a formação de professores não pode ser entendida apenas como uma etapa anterior ao ingresso na carreira, limitada ao período da licenciatura. As mudanças vividas pela escola contemporânea mostram que ser professor é estar em processo contínuo de aprendizagem, reelaboração e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a formação docente passa a ser compreendida como um movimento permanente, que acompanha os desafios do cotidiano escolar e exige do educador abertura para rever práticas, atualizar conhecimentos e reconstruir sentidos para sua atuação. Gatti (2010) observa que a formação de professores no Brasil é atravessada por desafios históricos, institucionais e curriculares que impactam diretamente a qualidade da educação ofertada, o que reforça a necessidade de pensar esse processo para além de modelos fragmentados ou meramente burocráticos.

Essa compreensão ganha ainda mais força quando se considera que a prática educativa não se transforma por simples imposição normativa, por modismos pedagógicos ou por orientações externas descoladas da realidade da escola. A transformação, na verdade, ocorre quando o professor encontra espaços formativos que favorecem a análise crítica de sua própria ação, a interlocução com outros profissionais e a produção de respostas pedagógicas coerentes com as necessidades dos estudantes. Em outras palavras, a mudança significativa da prática nasce de processos formativos que ajudam o docente a compreender melhor o que ensina, como ensina, por que ensina e quais efeitos sua atuação produz. Nessa direção, Lomba e Schuchter (2023) destacam que pensar a profissão docente exige considerar a formação como parte constitutiva do próprio exercício da docência, uma vez que ensinar envolve compromisso intelectual, ético e político com a aprendizagem e com a formação humana.

No contexto atual, essa discussão se torna ainda mais necessária porque a escola brasileira convive com intensas pressões por resultados, adaptações curriculares, redefinições legais e ampliação das responsabilidades atribuídas ao professor. A Base Nacional Comum Curricular, ao estabelecer aprendizagens essenciais para a Educação Básica, também exige que a formação docente dialogue de maneira mais efetiva com as competências, os direitos de aprendizagem e os princípios da formação humana integral, reconhecendo que não há

implementação curricular consistente sem investimento na formação dos profissionais que concretizam o currículo no cotidiano escolar. O próprio texto da BNCC indica que seu alinhamento depende de esforços articulados também no campo da formação de professores, o que mostra que prática educativa e percurso formativo são dimensões inseparáveis no processo de qualificação da escola (BRASIL, 2018).

Entretanto, a literatura também alerta que nem toda proposta de formação gera, de fato, transformação da prática. Em muitos casos, os processos formativos acabam sendo organizados de forma prescritiva, padronizada e distante das reais necessidades do professor, o que enfraquece sua potência crítica e reduz a formação a um conjunto de orientações técnicas. Quando isso acontece, a prática docente tende a se ajustar a exigências externas sem, necessariamente, produzir mudança pedagógica profunda. Rego e Fontoura (2024), ao discutirem as disputas educacionais em torno da formação de professores no Brasil, mostram que esse campo é atravessado por diferentes projetos de educação e de docência, o que exige atenção para que a formação não se converta apenas em instrumento de regulação, mas permaneça vinculada à construção da autonomia profissional e à reflexão crítica sobre o ensinar.

Além disso, é importante destacar que a transformação da prática educativa depende não apenas da formação inicial, mas também da consolidação de políticas de formação continuada que façam sentido para os professores em exercício. A escola é um espaço vivo, dinâmico e contraditório, e por isso o professor precisa de tempos e espaços institucionais que lhe permitam estudar, dialogar, avaliar experiências e reconstruir coletivamente suas escolhas pedagógicas. A Resolução CNE/CP nº 1/2020, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, reforça a importância de processos formativos permanentes, reconhecendo que o desenvolvimento docente precisa acompanhar as demandas concretas da Educação Básica e fortalecer a profissionalidade do magistério.

Nessa perspectiva, a formação de professores pode ser entendida como estratégia de transformação justamente porque possibilita ao docente sair de uma posição de simples executor de tarefas para assumir-se como sujeito que interpreta, decide, cria e intervém pedagogicamente. Isso significa compreender a docência como prática intelectual e social, e não apenas operacional. Quando a formação favorece o diálogo entre teoria e prática, ela amplia o repertório profissional do educador, fortalece sua capacidade de problematizar o cotidiano e contribui para a construção de práticas mais inclusivas, sensíveis e comprometidas com a aprendizagem. Estudos mais recentes sobre desenvolvimento profissional docente reforçam que esse processo

só se efetiva de modo consistente quando o professor participa ativamente de percursos formativos que consideram sua experiência, sua voz e as condições reais do trabalho escolar.

Diante desse contexto, este artigo parte do entendimento de que discutir formação de professores é discutir, ao mesmo tempo, qualidade da educação, valorização docente e possibilidades concretas de mudança no interior da escola. Assim, o objetivo deste estudo é analisar a formação de professores como estratégia para a transformação da prática educativa, considerando contribuições teóricas e normativas que tratam da formação inicial, da formação continuada, do desenvolvimento profissional docente e de suas repercussões no fazer pedagógico. Ao assumir essa temática, busca-se contribuir para uma reflexão que não trate a formação como exigência formal, mas como caminho essencial para fortalecer o trabalho docente e promover práticas educativas mais conscientes, críticas e humanizadoras.

MÉTODOS

Este estudo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, por compreender que a temática da formação de professores e sua relação com a transformação da prática educativa exige uma análise interpretativa, reflexiva e contextualizada, voltada menos para mensurações numéricas e mais para a compreensão dos sentidos, das concepções e das contribuições presentes na produção acadêmica e documental sobre o tema. Na pesquisa em educação, a perspectiva qualitativa se mostra especialmente pertinente quando o interesse do pesquisador está centrado na interpretação de fenômenos complexos, historicamente situados e atravessados por múltiplas dimensões sociais, políticas e pedagógicas. Assim, optou-se por esse caminho metodológico por entender que a formação docente não pode ser analisada de modo fragmentado ou apenas técnico, mas como um campo de debates que envolve práticas, discursos, normativas e experiências construídas ao longo do tempo (ZANETTE, 2017).

Quanto aos procedimentos, a investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, por ter sido construída a partir do levantamento, seleção e análise de materiais já publicados, especialmente artigos científicos, documentos normativos e estudos acadêmicos voltados à formação de professores, ao desenvolvimento profissional docente e à prática educativa. A pesquisa bibliográfica, nesse sentido, não se resume a uma simples reunião de textos, mas constitui um procedimento sistemático de busca, leitura, organização e interpretação de produções relevantes para responder ao problema investigado. Esse tipo de estudo permite ao pesquisador conhecer o que já foi produzido sobre determinado objeto, identificar tendências

teóricas, reconhecer lacunas e construir análises fundamentadas a partir da interlocução crítica com os autores selecionados. Por isso, sua escolha se mostrou coerente com o objetivo deste artigo, que consiste em compreender como a literatura tem discutido a formação de professores como estratégia para transformar o fazer pedagógico (LIMA; MIOTO, 2007; GRAZZIOTIN; KLAUS, 2022).

O corpus da pesquisa foi constituído por produções acadêmicas e documentos oficiais relacionados diretamente ao tema estudado. Para isso, foram priorizados textos que abordassem, de modo central, os seguintes eixos: formação inicial de professores, formação continuada, desenvolvimento profissional docente, prática pedagógica e políticas educacionais voltadas à docência. Também foram incorporados documentos normativos com reconhecida relevância para o campo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, por serem referenciais fundamentais para a compreensão das bases legais e curriculares que organizam a formação de professores no Brasil. A inclusão desses documentos se justifica porque eles ajudam a situar o debate teórico no interior de um marco político e institucional mais amplo, mostrando que a formação docente não é apenas uma pauta acadêmica, mas também uma questão estruturante das políticas públicas educacionais brasileiras (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018; BRASIL, 2019).

6

A coleta do material ocorreu por meio de busca em bases e repositórios acadêmicos de reconhecida circulação, com prioridade para textos disponíveis integralmente e que apresentassem relação direta com o objeto de estudo. Após o levantamento inicial, realizou-se uma leitura exploratória para identificação da pertinência temática, seguida de leitura seletiva e analítica dos textos considerados mais relevantes. Como critérios de inclusão, foram considerados estudos que tratassem da formação de professores em interface com o trabalho pedagógico, a prática educativa ou o desenvolvimento profissional docente, especialmente no contexto da Educação Básica. Já como critério de exclusão, foram deixados de lado materiais que abordavam a docência apenas de maneira periférica ou que não ofereciam contribuição direta ao problema proposto. Esse processo buscou garantir maior coerência entre objetivo, corpus e análise, evitando uma revisão meramente descritiva e favorecendo uma leitura mais consistente e interpretativa da produção selecionada (LIMA; MIOTO, 2007).

Para o tratamento dos dados, adotou-se uma análise de caráter interpretativo, orientada pela leitura crítica dos materiais selecionados e pela identificação de núcleos temáticos recorrentes relacionados à problemática investigada. Nesse movimento, foram observadas

aproximações, divergências, ênfases conceituais e contribuições dos textos para a compreensão da formação docente como estratégia de transformação da prática educativa. Embora o estudo seja bibliográfico, houve também diálogo com a análise documental, uma vez que parte do corpus foi composta por textos normativos e institucionais, cuja leitura exigiu atenção ao contexto de produção, aos objetivos do documento e aos sentidos explicitados em sua estrutura. A análise documental, conforme destaca Pimentel (2001), exige um olhar cuidadoso sobre os documentos como fontes de informação que não falam por si mesmas, mas precisam ser interpretadas à luz do problema de pesquisa e do referencial teórico adotado.

Do ponto de vista ético e científico, esta pesquisa respeitou os princípios do rigor acadêmico, da fidelidade às fontes consultadas e da correta atribuição de autoria, com uso exclusivo de materiais públicos e devidamente referenciados. Por se tratar de uma investigação de natureza bibliográfica e documental, sem participação direta de seres humanos, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Ainda assim, buscou-se manter o compromisso com a seriedade metodológica, a transparência na seleção do material e a coerência entre o objetivo do estudo, os procedimentos adotados e as interpretações produzidas. Desse modo, a metodologia foi organizada para oferecer sustentação teórica consistente à análise proposta, permitindo compreender, a partir da literatura especializada e dos marcos normativos, de que maneira a formação de professores pode contribuir para práticas educativas mais reflexivas, críticas e transformadoras (GODOY, 1995; DEL MASSO; COTTA; SANTOS, 2014).

RESULTADOS

Os estudos analisados mostram, de forma bastante consistente, que a formação de professores permanece como um dos eixos mais decisivos para a qualificação da educação básica, não apenas por sua dimensão técnica, mas principalmente por sua capacidade de interferir na forma como o professor compreende o ensino, organiza sua prática e se posiciona diante dos desafios do cotidiano escolar. A literatura recente tem reforçado que a docência não pode ser vista como um exercício espontâneo ou improvisado, pois ela exige construção contínua de saberes, reflexão profissional e condições formativas que permitam ao educador revisar suas escolhas pedagógicas com consciência e intencionalidade. Nesse sentido, os resultados levantados apontam que a formação docente aparece, no debate contemporâneo, como base

estruturante para mudanças mais consistentes no interior da escola, especialmente quando vinculada ao contexto real do trabalho pedagógico (LOMBA; SCHUCHTER, 2023).

Outro resultado recorrente foi a compreensão de que a transformação da prática educativa não decorre automaticamente da existência de diretrizes curriculares ou de reformas normativas. O que os estudos sugerem é que tais mudanças só ganham concretude quando os professores conseguem interpretar criticamente essas orientações e reelaborá-las à luz das necessidades dos estudantes, das condições institucionais e dos objetivos pedagógicos assumidos em cada realidade escolar. Isso significa que a formação, para ser transformadora, precisa ir além da transmissão de conteúdos e assumir um caráter interpretativo, contextualizado e reflexivo. A literatura recente reforça que a docência se transforma menos por imposição e mais pela capacidade de o professor construir sentidos para aquilo que realiza na escola (CUNHA, 2024).

No conjunto dos materiais examinados, ficou evidente também que a formação inicial continua sendo um ponto sensível no cenário brasileiro. Estudos recentes indicam que persistem fragilidades importantes na articulação entre teoria, prática e inserção profissional, o que gera impactos diretos sobre a entrada do professor na educação básica. Em muitos casos, os currículos ainda apresentam fragmentação, excesso de prescrições e dificuldades para aproximar o futuro docente das situações concretas do trabalho pedagógico. Esse dado é relevante porque ajuda a compreender que a transformação da prática educativa começa já na formação de base, e que eventuais lacunas nessa etapa tendem a repercutir na atuação profissional posterior (MARTINS, 2025).

Ao mesmo tempo, os textos analisados indicam que a formação continuada vem sendo apontada como uma possibilidade concreta de ressignificação da prática docente, sobretudo quando se desenvolve em diálogo com os desafios vividos na escola. Não se trata apenas de ofertar cursos ou capacitações pontuais, mas de construir percursos formativos que façam sentido para o professor, que considerem seus impasses, suas experiências e seus contextos de atuação. Os estudos sugerem que, quando a formação continuada nasce de problemas reais do cotidiano escolar, ela tende a produzir maior envolvimento dos docentes e mais chances de repercussão sobre o planejamento, a mediação pedagógica e os processos de avaliação (SOUZA, 2025).

Um aspecto que apareceu com força na literatura foi a centralidade da reflexão sobre a própria prática como elemento constitutivo da formação transformadora. Em vez de assumir

uma lógica de recepção passiva de métodos prontos, os estudos destacam que o professor aprende mais significativamente quando é convidado a observar, analisar e reconstruir sua ação pedagógica a partir de perguntas sobre o que faz, como faz e por que faz. Esse movimento reflexivo favorece não apenas ajustes técnicos, mas mudanças mais profundas na maneira como o docente compreende o ensino, a aprendizagem e sua própria identidade profissional. A reflexão crítica aparece, assim, como um elo fundamental entre formação e transformação da prática educativa (DRI, 2024).

Outro resultado importante foi a identificação de que o desenvolvimento profissional docente vem sendo tratado, nos estudos recentes, como um processo mais amplo do que a simples participação em cursos formais. A produção analisada mostra que esse desenvolvimento envolve trajetórias, experiências, relações institucionais, contextos de trabalho e modos de inserção na profissão. Em outras palavras, desenvolver-se profissionalmente significa construir repertório, autonomia, posicionamento e capacidade de responder aos desafios da docência com maior densidade intelectual e pedagógica. Essa ampliação conceitual é relevante porque desloca a formação de uma lógica pontual para uma perspectiva processual e permanente (JARDIM; HOBOLD, 2025).

Entretanto, os resultados também revelaram tensões importantes no modo como a formação docente tem sido organizada nas políticas educacionais recentes. Parte da literatura aponta que o discurso do desenvolvimento profissional pode ser apropriado por uma racionalidade gerencial e neoliberal, na qual a formação passa a ser orientada por metas de desempenho, padronização e adaptação a modelos predefinidos. Nesses casos, a ênfase deixa de recair sobre a formação crítica e passa a privilegiar mecanismos de controle e regulação do trabalho docente. Esse achado é central para o tema do artigo porque mostra que nem toda formação produz transformação emancipatória; algumas podem, inclusive, reforçar a redução da autonomia pedagógica (ANADON; GONÇALVES, 2023).

Em contrapartida, outros estudos encontrados defendem que a formação continuada pode assumir um viés emancipatório quando estruturada de modo democrático, participativo e comprometido com a escuta dos professores. Os resultados mostram que propostas formativas baseadas em diálogo, problematização e análise coletiva da realidade favorecem a emergência de práticas mais conscientes, colaborativas e sensíveis às diferenças presentes no espaço escolar. Nessa perspectiva, a transformação da prática educativa não se limita à mudança de técnicas,

mas alcança também a forma como o professor se relaciona com o currículo, com os estudantes e com os demais profissionais da escola (ALMEIDA; PIMENTEL, 2023).

A análise também evidenciou que a colaboração entre professores vem se consolidando como um dos elementos mais valorizados nas experiências formativas recentes. Estudos sobre espaços colaborativos mostram que a troca entre pares, o planejamento conjunto e a análise coletiva dos desafios pedagógicos fortalecem o desenvolvimento profissional e ampliam a possibilidade de mudanças efetivas na prática educativa. Isso acontece porque o professor deixa de enfrentar isoladamente os dilemas do cotidiano e passa a produzir conhecimento profissional em interação com outros sujeitos, num movimento que favorece segurança, autoria e amadurecimento pedagógico (MIRANDA, 2024).

Esse mesmo movimento aparece em pesquisas que discutem pedagogias colaborativas e processos de formação baseados em redes de apoio e coparticipação docente. Os resultados indicam que a colaboração não apenas fortalece a aprendizagem profissional, mas também ajuda a consolidar práticas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e atentas às múltiplas necessidades dos alunos. A formação colaborativa, portanto, surge como uma via potente para a transformação da prática porque rompe com a lógica individualizante da docência e valoriza a construção compartilhada de soluções pedagógicas (LEME; CRUZ, 2024).

10

Outro dado bastante presente nos materiais analisados foi a defesa de formações contextualizadas, ou seja, de processos formativos que partem das necessidades reais da escola e não apenas de conteúdos previamente definidos por instâncias externas. Os textos mostram que ações formativas excessivamente distantes do cotidiano tendem a gerar baixa adesão e pouca interferência sobre a prática, enquanto propostas ancoradas em problemas concretos produzem maior engajamento docente e maior possibilidade de ressignificação pedagógica. Isso reforça a ideia de que a transformação da prática educativa depende da capacidade de a formação dialogar com os tempos, os sujeitos e as condições efetivas do trabalho escolar (ABDALLA et al., 2024).

A literatura recente também revela que a discussão sobre formação de professores está profundamente vinculada à defesa da profissionalidade docente. Em diversos estudos, a formação aparece associada ao fortalecimento da identidade profissional, à ampliação da autonomia e ao reconhecimento do professor como sujeito intelectual do processo educativo. Esse é um achado importante porque mostra que transformar a prática não significa apenas modificar estratégias de ensino, mas também reposicionar o professor diante de sua profissão,

de seus saberes e de sua responsabilidade social no interior da escola (LOMBA; SCHUCHTER, 2023).

No campo das normativas, verificou-se que as diretrizes nacionais continuam conferindo centralidade à formação docente como requisito para a melhoria da educação básica. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, voltada à formação inicial, e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, direcionada à formação continuada, formalizam a ideia de que a docência requer percursos formativos estruturados e articulados com as demandas da educação básica. Ainda que a literatura apresente críticas a alguns encaminhamentos dessas bases, os documentos demonstram que a formação permanece institucionalmente reconhecida como dimensão estratégica da qualidade educacional (BRASIL, 2019; BRASIL, 2020).

Além disso, os resultados apontam que a prática educativa transformadora tem sido associada, nos estudos mais recentes, à capacidade de o professor integrar conhecimento pedagógico, análise de contexto e compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes. Isso significa que a formação mais potente é aquela que amplia o olhar docente sobre os processos de ensino, permite compreender as desigualdades que atravessam a escola e fortalece a elaboração de respostas pedagógicas menos padronizadas e mais sensíveis às especificidades dos alunos. Nessa linha, a prática deixa de ser mera execução curricular e passa a ser entendida como intervenção pedagógica intencional, situada e reflexiva (CUNHA, 2024).

11

Também se destacou, no levantamento realizado, a presença de estudos que relacionam formação docente e inclusão escolar. Ainda que alguns textos tratem de recortes específicos, como educação especial, os resultados reforçam uma compreensão mais ampla: práticas pedagógicas transformadoras dependem de professores que tenham oportunidades de formação capazes de desenvolver sensibilidade, repertório metodológico e leitura crítica das diferenças presentes na sala de aula. Em síntese, a literatura sugere que a formação fortalece a transformação da prática precisamente porque amplia a possibilidade de o professor construir respostas inclusivas e pedagogicamente mais justas (ROSA; SILVA, 2025).

No mesmo sentido, estudos sobre inclusão e formação mostram que metodologias colaborativas e acolhedoras, quando incorporadas aos processos formativos, favorecem a valorização da identidade docente e o aprimoramento das intervenções pedagógicas. Esse resultado é relevante porque evidencia que a formação transformadora não atua apenas sobre o domínio conceitual do professor, mas também sobre sua disposição para experimentar, dialogar e acolher a diversidade como parte constitutiva da prática educativa. Assim, o fortalecimento

da formação aparece diretamente ligado à ampliação da qualidade das interações pedagógicas (DANTAS, 2024).

Outro achado recorrente diz respeito ao fato de que mudanças consistentes na prática educativa exigem tempo institucional, continuidade e acompanhamento. A literatura analisada mostra que formações episódicas, desvinculadas do planejamento escolar e sem possibilidade de acompanhamento posterior, tendem a produzir efeitos limitados. Em contrapartida, experiências continuadas, com mediação pedagógica, espaços de estudo e análise compartilhada de práticas, apresentam resultados mais promissores em termos de transformação do fazer docente. A continuidade, portanto, aparece como condição importante para que a formação deixe marcas reais no cotidiano escolar (SOUZA, 2025; ABDALLA et al., 2024).

Os estudos levantados também sugerem que a formação docente tem maior potência transformadora quando reconhece os professores como produtores de conhecimento sobre sua prática. Em vez de posicionar o docente apenas como receptor de teorias elaboradas externamente, parte da literatura recente valoriza processos em que o professor analisa suas experiências, sistematiza aprendizados e participa ativamente da construção de saberes pedagógicos. Esse dado é particularmente importante porque fortalece a ideia de autoria docente e rompe com visões hierarquizadas que separam quem pensa de quem executa na escola (JARDIM; HOBOLD, 2025).

12

Em vários textos, apareceu ainda a compreensão de que a transformação da prática educativa está intimamente ligada à cultura institucional da escola. Ambientes escolares que favorecem escuta, diálogo, confiança e colaboração tendem a potencializar os efeitos da formação, enquanto contextos marcados por isolamento, sobrecarga e fragmentação reduzem suas possibilidades de repercussão. Esse resultado é significativo porque mostra que a formação, embora essencial, não atua sozinha; ela depende de condições organizacionais que permitam ao professor estudar, experimentar, errar, revisar e compartilhar processos pedagógicos (PAIVA; ANDRÉ, 2024).

Por fim, o conjunto dos resultados permite afirmar que a formação de professores vem sendo compreendida, na produção recente, como estratégia decisiva para a transformação da prática educativa justamente porque articula desenvolvimento profissional, reflexão crítica, colaboração, contextualização e compromisso com a aprendizagem. Ainda que existam disputas conceituais e políticas sobre o sentido dessa formação, o material analisado converge ao mostrar que mudanças pedagógicas mais consistentes não se sustentam sem investimento formativo

contínuo, sem valorização docente e sem processos que reconheçam o professor como sujeito ativo da transformação educacional (LOMBA; SCHUCHTER, 2023; ANADON; GONÇALVES, 2023; BRASIL, 2020).

DISCUSSÃO

Os resultados analisados permitem compreender que a formação de professores ocupa um lugar estratégico não apenas porque qualifica tecnicamente o trabalho docente, mas porque interfere diretamente na maneira como o professor lê a realidade escolar, interpreta os processos de ensino e aprendizagem e organiza suas intervenções pedagógicas. Quando a literatura recente afirma que a docência precisa ser compreendida como profissão complexa, historicamente situada e socialmente comprometida, ela também reforça que a transformação da prática educativa depende de processos formativos capazes de ampliar a consciência profissional do educador. Nessa direção, a formação deixa de ser entendida como complemento periférico da carreira e passa a ser reconhecida como parte constitutiva da própria docência, uma vez que ensinar exige elaboração permanente de saberes, posicionamentos e sentidos sobre o trabalho realizado na escola (LOMBA; SCHUCHTER, 2023).

A discussão dos achados também mostra que não basta defender a formação de professores em termos genéricos, pois é preciso problematizar qual concepção de formação está sendo sustentada. Os estudos recentes evidenciam que há uma disputa importante em torno desse campo: de um lado, aparecem perspectivas que entendem a formação como processo crítico, reflexivo e emancipatório; de outro, emergem modelos marcados por racionalidades gerenciais, competências padronizadas e controle do desempenho docente. Esse contraste é fundamental para o tema deste artigo, porque a transformação da prática educativa não se realiza plenamente em propostas que apenas ajustam o professor a exigências externas, mas em percursos que fortalecem sua capacidade de análise, decisão e autoria pedagógica. A literatura de Anadon e Gonçalves mostra justamente que o discurso do desenvolvimento profissional pode ser apropriado por uma lógica neoliberal, o que exige cuidado para que a formação não seja esvaziada de sua dimensão política e intelectual (ANADON; GONÇALVES, 2023).

Outro ponto que se destaca na discussão é a relevância da articulação entre formação e prática pedagógica. Os resultados mostram que a prática educativa não se transforma por simples contato com teorias ou pela participação ocasional em cursos, mas quando o professor

consegue estabelecer relações vivas entre conhecimento teórico, experiência profissional e problemas concretos do cotidiano escolar. Isso confirma a ideia de que a formação mais potente é aquela que não separa reflexão e ação, mas constrói pontes entre ambas. Nessa perspectiva, a prática docente deixa de ser repetição de modelos e passa a se constituir como espaço de leitura crítica, de revisão de escolhas e de produção de novos caminhos pedagógicos. O diálogo entre formação e prática, defendido em estudos de inspiração freireana, continua atual exatamente porque recoloca o professor como sujeito de uma práxis que une ação, reflexão e transformação (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016).

Essa análise permite reconhecer, ainda, que a centralidade da reflexão sobre a prática não é uma ideia abstrata ou meramente discursiva, mas um princípio com implicações concretas para a reorganização do trabalho pedagógico. Quando o professor se percebe autorizado e provocado a analisar sua própria ação, ele tende a abandonar respostas automáticas e a construir intervenções mais conscientes, contextualizadas e coerentes com as necessidades dos estudantes. Por isso, a formação reflexiva aparece como dimensão essencial da transformação educativa: ela desloca o foco do simples “aprender técnicas” para a capacidade de compreender criticamente o sentido do que se faz. A literatura freireana, ao destacar o diálogo e a problematização como fundamentos do trabalho educativo, ajuda a sustentar a compreensão de que práticas transformadoras dependem de professores capazes de pensar sua ação e de se posicionar diante dela de forma ética e crítica (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016; SAUL, 2016).

Ao mesmo tempo, os achados revelam que a defesa da formação continuada precisa ser acompanhada de uma crítica às propostas fragmentadas, episódicas e descontextualizadas que ainda circulam nas redes de ensino. A literatura recente sugere que formações pontuais, construídas de cima para baixo e pouco conectadas com os desafios reais da escola, tendem a ter baixa potência transformadora. Isso ocorre porque a prática educativa não muda apenas pela exposição do professor a novos conteúdos, mas pela possibilidade de ele relacionar esses conteúdos às tensões efetivas do seu trabalho. Dessa forma, a continuidade, a contextualização e a vinculação com o cotidiano escolar se apresentam como condições fundamentais para que a formação gere deslocamentos reais na docência, fortalecendo planejamento, avaliação, mediação e tomada de decisões pedagógicas (LOMBA; SCHUCHTER, 2023).

Outro elemento importante da discussão é que a transformação da prática educativa não depende exclusivamente do indivíduo professor, mas também das condições institucionais em

que ele atua. A literatura analisada permite perceber que formações mais significativas costumam emergir em contextos onde há tempo para estudo, espaço para diálogo entre pares, incentivo à colaboração e reconhecimento da formação como parte do trabalho docente. Quando essas condições não existem, a tendência é que o professor vivencie a formação como tarefa adicional, e não como processo integrado à vida profissional. Desse modo, defender a formação como estratégia de transformação exige também defender culturas escolares que favoreçam a escuta, o trabalho coletivo e a construção compartilhada de respostas pedagógicas, pois a mudança da prática se fortalece em ambientes que reconhecem o professor como sujeito de desenvolvimento e não apenas como executor de prescrições (ROCHA, 2021).

Nessa mesma linha, a noção de desenvolvimento profissional docente ajuda a ampliar a compreensão do fenômeno estudado. Os resultados mostram que esse desenvolvimento não pode ser reduzido à participação em cursos formais, já que envolve trajetórias, experiências, relações institucionais e formas de inserção na profissão. A formação, então, precisa ser compreendida como parte de um processo mais amplo de construção da profissionalidade docente. Esse entendimento é relevante porque desloca a análise de uma lógica pontual para uma visão mais processual, em que o professor se desenvolve ao longo do tempo, na relação com seus saberes, com seus pares e com os desafios concretos da escola. Assim, a transformação da prática educativa se vincula à consolidação de percursos formativos permanentes, que alimentam criatividade, autonomia e responsabilidade pedagógica (ROCHA, 2021).

15

Também merece destaque o fato de que a literatura recente reafirma a importância de preservar a dimensão humana e ética da formação docente. Em um contexto marcado por padronizações, métricas de desempenho e ampliação de cobranças sobre a escola, há o risco de a formação ser reduzida a treinamento para o cumprimento de metas. No entanto, os estudos analisados indicam que práticas educativas transformadoras exigem mais do que adequação técnica: exigem sensibilidade pedagógica, leitura das desigualdades, compromisso com a inclusão e capacidade de construir relações educativas mais dialógicas e significativas. Nessa perspectiva, a formação precisa sustentar uma visão de professor como intelectual comprometido com a formação humana, e não apenas como agente de implementação curricular. Esse ponto aparece com força tanto nas críticas às racionalidades neoliberais quanto nas abordagens freireanas sobre docência e emancipação (ANADON; GONÇALVES, 2023; SAUL, 2016).

A discussão permite afirmar, ainda, que a transformação da prática educativa ganha consistência quando a formação reconhece o professor como produtor de conhecimento sobre sua própria ação. Esse aspecto é particularmente importante porque rompe com uma tradição em que o saber pedagógico é visto apenas como algo elaborado fora da escola e transferido ao docente. Ao contrário, a literatura recente sugere que o professor aprende também quando sistematiza sua experiência, compartilha dilemas, analisa resultados e elabora compreensões sobre os processos vividos em sua prática. Esse reconhecimento fortalece a autoria docente e contribui para que a formação deixe de ser simples recepção de orientações para se tornar espaço de construção de saber profissional. Quando isso acontece, a prática educativa tende a se tornar mais consciente, inventiva e situada (LOMBA; SCHUCHTER, 2023; ROCHA, 2021).

Por fim, a análise realizada permite sustentar que a formação de professores, quando pensada de forma crítica, contínua e contextualizada, constitui uma das vias mais promissoras para a transformação da prática educativa. Isso não significa atribuir à formação uma função salvacionista, como se ela, isoladamente, resolvesse todos os problemas da escola, mas reconhecer que mudanças pedagógicas duradouras dificilmente se sustentam sem investimento na formação e no desenvolvimento profissional docente. A contribuição mais consistente da literatura recente é justamente mostrar que a prática educativa se transforma quando o professor encontra condições para estudar, refletir, dialogar, experimentar e reconstruir sua ação com autonomia e sentido. Nesse horizonte, a formação se afirma não como exigência burocrática, mas como processo vital para fortalecer a escola, valorizar a docência e ampliar a potência educativa do trabalho pedagógico (LOMBA; SCHUCHTER, 2023; ANADON; GONÇALVES, 2023; SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016).

CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste artigo permite concluir que a formação de professores constitui uma estratégia fundamental para a transformação da prática educativa, sobretudo quando compreendida como processo contínuo, reflexivo e vinculado às demandas concretas da escola. O estudo evidenciou que a docência contemporânea exige muito mais do que domínio de conteúdos ou cumprimento de orientações curriculares, pois envolve interpretação crítica da realidade, tomada de decisões pedagógicas conscientes e capacidade de construir respostas educativas coerentes com os diferentes contextos de aprendizagem. Nesse sentido, a literatura analisada converge ao mostrar que a formação docente não deve ser tratada como complemento

secundário da profissão, mas como parte constitutiva do próprio exercício de ensinar, já que é por meio dela que o professor amplia seu repertório, fortalece sua autonomia e ressignifica sua prática.

Os resultados também permitiram perceber que a transformação da prática educativa não acontece de forma automática nem decorre apenas da existência de leis, diretrizes ou reformas curriculares. O que produz mudança mais consistente é a presença de processos formativos que dialogam com o cotidiano escolar, acolhem os desafios reais enfrentados pelos professores e favorecem a articulação entre teoria e prática. Quando a formação se aproxima da experiência concreta do docente, ela deixa de ser uma exigência burocrática e passa a atuar como espaço de reflexão, problematização e reconstrução do fazer pedagógico. Essa constatação reforça a ideia de que a escola se transforma não apenas por prescrições externas, mas pela capacidade de seus profissionais de interpretar criticamente essas orientações e convertê-las em ações pedagógicas com sentido, intencionalidade e compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto importante evidenciado pelo estudo foi que nem toda formação possui, por si só, um caráter transformador. A literatura recente mostra que algumas políticas e propostas formativas podem assumir um viés excessivamente instrumental, centrado em competências padronizadas, desempenho e adaptação a modelos previamente definidos, o que enfraquece a dimensão crítica da docência e limita a autonomia profissional do professor. Por outro lado, os estudos também demonstram que formações construídas de modo participativo, colaborativo e contextualizado apresentam maior potencial de produzir mudanças reais na prática educativa, justamente porque reconhecem o professor como sujeito do processo formativo e produtor de conhecimento sobre sua própria ação. Assim, a contribuição mais relevante deste trabalho está em reforçar que a qualidade da formação importa tanto quanto sua existência, pois é dela que depende o tipo de transformação que poderá emergir na escola.

Além disso, ficou evidente que a transformação da prática educativa depende não apenas da disposição individual do professor para aprender e se reinventar, mas também das condições institucionais e políticas oferecidas para que esse processo aconteça. A formação só produz efeitos mais profundos quando existe tempo para estudo, espaço para troca entre pares, valorização da escuta docente e reconhecimento de que o desenvolvimento profissional precisa ser parte orgânica do trabalho na escola. Esse dado é especialmente relevante porque desloca a responsabilidade da mudança de uma lógica centrada exclusivamente no indivíduo para uma

compreensão mais ampla, em que cultura institucional, políticas públicas e organização do trabalho escolar também têm papel decisivo. Desse modo, defender a formação de professores como estratégia de transformação da prática educativa é também defender uma escola que reconheça o valor do conhecimento pedagógico, da colaboração e da aprendizagem permanente entre os profissionais da educação.

Por fim, conclui-se que a formação de professores permanece como um dos caminhos mais promissores para fortalecer a escola e qualificar a ação pedagógica, desde que seja assumida em uma perspectiva crítica, humanizadora e comprometida com a realidade educacional. Este artigo, por ser de natureza bibliográfica, não pretende esgotar o tema, mas oferecer uma reflexão fundamentada sobre a centralidade da formação docente no processo de transformação da prática educativa. Como possibilidade para estudos futuros, torna-se relevante aprofundar investigações sobre experiências concretas de formação continuada em diferentes contextos escolares, buscando compreender com maior precisão quais condições, metodologias e concepções têm favorecido mudanças mais duradouras no trabalho pedagógico. Ainda assim, o conjunto das análises desenvolvidas permite afirmar com segurança que investir na formação de professores é investir, ao mesmo tempo, na valorização da docência, na melhoria da educação e na construção de práticas mais conscientes, inclusivas e socialmente comprometidas.

REFERÊNCIAS

ANADON, Simone Barreto; SILVA, Simone Gonçalves da. **Políticas de formação continuada e desenvolvimento profissional docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial**. Educar em Revista, Curitiba, v. 39, e88029, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

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

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2019.

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

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. **Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, e41068, 2023.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FONTOURA, Helena Amaral da. **O que sabemos sobre formar professores/as no contexto das disputas educacionais no Brasil?** Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e86000, 2024.

ROCHA, Célia Jesus Teixeira da. **Desenvolvimento profissional docente e formação do professor na escola criativa.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 26, e260077, 2021.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. **Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana.** Educar em Revista, Curitiba, v. 32, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico.** Educar em Revista, Curitiba, v. 32, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.