Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: Perspectivas Teóricas Contemporâneas

Antonio Leudilanio Alves Rolim [1]

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender a relação entre a formação continuada e a prática pedagógica, sob a luz de perspectivas teóricas contemporâneas. A pesquisa partiu da seguinte pergunta norteadora: quais estratégias podem ser trabalhadas no contexto da formação continuada para fomentar a práxis pedagógica no cotidiano escolar? Para a concretude deste estudo, realizou-se um recorte da dissertação de mestrado do autor. Os resultados apontaram que a prática pedagógica está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional constante, promovendo a reflexão crítica e consciente do educando. Concluiu-se que os docentes demonstram compromisso com o cenário educacional ao buscarem continuamente o aprimoramento por meio da formação continuada. Evidencia-se, assim, um posicionamento ético, crítico e reflexivo, voltado para a transformação de práticas pedagógicas antes marcadas por processos de opressão e desigualdade.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas pedagógicas. Criticidade.

[1]E-mail: leudilanioalves2@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado com o intuito de analisar as principais concepções teóricas de formação continuada docente presentes na literatura educacional diante das mudanças contemporânea, com os conhecimentos fundamentais para construir suas práticas pedagógicas, bem como, identificar as relações estabelecidas entre formação continuada, prática docente reflexiva e desenvolvimento profissional crítico.

Nesse contexto, a formação continuada docente em busca de aperfeiçoamento passa a ser notadas no campo formativo pelas categorias da formação docente e práticas pedagógicas. Essas duas categorias dialogam para compreender a dinamicidade de uma prática de ensino na sala de aula. Nesse sentido, escolhemos formação continuada docente: acerca da prática educacional, um recorte da dissertação de mestrado do autor deste artigo.

Nessa perspectiva, destaca-se que essa pesquisa foi feita a partir de estudos já publicados, com trabalhos já publicados, isso no intuito de promover uma pesquisa de qualidade no âmbito formativo no ensino, visto que, as formações continuadas aparecem como uma nova forma de refletir as práticas pedagógicas

De tal modo, a formação continuada docente, constitui-se como um processo histórico, reflexivo e emancipatório, encaminhado pela construção de saberes e pela materialização da práxis docente crítica e transformadora (Imbernón, 2020; Freire, 2021; GattI, 2022).

Diante desse entendimento, a pesquisa objetivou-se compreender a formação continuada docente, acerca da prática educacional.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente trabalho, trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em várias fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, baseada no levantamento e análise de produções científicas (artigos, livros, dissertações e teses) e de documentos oficiais relacionados às políticas de formação docente e aos indicadores e concepções de qualidade da educação. A análise do material selecionado será orientada pela identificação de categorias temáticas, buscando evidenciar convergências, tensões e contribuições presentes nas diferentes abordagens teóricas. De tal modo, obter uma compreensão fundamentada de como a formação continuada pode-se constituir como política estratégica para elevar a qualidade do ensino.

Descortinando a formação continuada docente

A Formação Continuada de Professores configura-se como um processo constante, dinâmico e contextualizado socialmente, que vai além do mero aperfeiçoamento técnico e funcional, assumindo uma característica reflexiva, crítica e transformadora. Como enfatiza Imbernón (2020), a formação contínua deve ser vista como um espaço para a reconstrução da identidade profissional do docente, integrando o conhecimento da experiência com o conhecimento científico e pedagógico. Nesse contexto, o processo formativo não se limita à modernização de conteúdo, mas submerge a reflexão crítica sobre a prática, o diálogo em grupo e o compromisso com a mudança da realidade educacional.

Na concepção do Nóvoa (2021) a formação continuada deve ser idealizada como um movimento de desenvolvimento profissional interligado ao cotidiano da escola, amparado por práticas colaborativas, trocas de experiências e reflexão sobre o fazer pedagógico. Nóvoa (2021, p. 47) destaca que: “não há desenvolvimento profissional sem o fortalecimento da dimensão pessoal e coletiva do professor”, tal afirmativa implica reconhecer o docente como sujeito histórico, que produz saberes corresponsável pela constituição de uma educação democrática.

Tardif (2021) expande essa perspectiva ao assegurar que os saberes docentes são diversos e compõem-se na intersecção entre a formação inicial, as experiências profissionais e as interações sociais que o docente vivencia. De tal modo, a formação continuada torna-se efetiva para ressignificar esses saberes, consentindo que o docente reflita criticamente sobre suas práticas e recupere seus conhecimentos à luz das ações hodiernas da educação. Esse entendimento compreensão excede a lógica tradicional de cursos e oficinas pontuais e aponta para a necessidade de processos formativos contínuos, centrados e contextualizados.

Freire (2020) ressalta que a formação do educador é um ato político e ético, pois sugere reconhecer-se como sujeito incompleto em constante busca de humanização e libertação. Acrescenta o autor uma formação que promova a consciência crítica, a dialogicidade e a interação com a realidade social dos alunos. Nesse sentido, o desenvolvimento contínuo não deve se limitar a métodos de ensino, porém promover uma prática emancipadora, atrelando teoria e prática em um processo de mudança na escola e na sociedade.

Giroux (2022) robustece essa concepção ao argumentar que a formação docente emancipatória deve encarar os arcabouços de poder e desigualdade que traspassam o campo educacional. Acrescenta o autor, os professores são “intelectuais transformadores” que, ao se adequarem criticamente do conhecimento e das práticas culturais, tornam-se administradores de transformação social. Tal concepção desarticula o papel do professor

de executor de políticas para o de protagonista de processos democráticos e emancipatórios dentro da escola.

Dificuldades encontradas na práxis pedagógica em sala de aula

A práxis pedagógica, percebida como um vínculo, entre teoria e prática que sugere a ação docente, compõe o núcleo da profissional docente. No entanto, no contexto educacional hodierno, travado por aceleradas mudanças sociais, tecnológicas e culturais, a concretização dessa práxis encara diversas provocações. Essas dificuldades refletem tanto as condições estruturais das escolas, quanto os espaços formativos e as articulações entre as exigências do sistema e a autonomia docente (Freire, 2021; Imbernón, 2023; Gatti, 2022).

Logo, as condições estruturais e falta de recursos pedagógicos. Uma das dificuldades mais recorrentes está relacionada às condições de trabalho e à infraestrutura escolar. A precariedade de recursos materiais, tecnológicos e humanos limita a implementação de práticas inovadoras e inclusivas. Muitos professores enfrentam turmas superlotadas, ausência de equipamentos adequados e escassez de tempo para planejamento coletivo, o que compromete a reflexão e o aperfeiçoamento da prática pedagógica (Gatti; Nunes, 2022).

Além disso, as políticas educacionais, às vezes fragmentadas ou interrompidas, provocam incertezas e sobrecarga administrativa. Conforme destaca Libâneo (2022) que: “a falta de coerência entre as políticas públicas e o cotidiano da escola enfraquece o trabalho docente e fragiliza o sentido da práxis como ação transformadora”.

Entre a teoria e a prática: desafios na construção de uma práxis pedagógica emancipatória

As dificuldades que permeiam a práxis pedagógica em sala de aula assumem múltiplas dimensões e não podem ser compreendidas como resultado exclusivo da atuação individual do docente, pois estão atravessadas por fatores formativos, culturais, tecnológicos e estruturais presentes na educação brasileira. Um dos entraves mais recorrentes diz respeito à fragmentação entre teoria e prática, evidenciada na distância existente entre os conhecimentos abordados na formação docente e as exigências concretas do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, muitos professores relatam dificuldades para instrumentar referenciais teóricos para situações reais de ensino, sobretudo diante da pluralidade sociocultural dos estudantes, o que evidencia a necessidade de uma formação continuada que seja crítica, reflexiva e integrada às práticas diárias, e não limitada a cursos rápidos de caráter tecnicista (Imbernón, 2020). Nesse sentido, Freire (2021) reforça essa compreensão ao defender que a práxis docente se constitui em uma relação permanente entre ação e reflexão, na qual o professor não apenas

faz, mas pensa criticamente sobre o que faz. Quando a prática se torna mecânica, descolada do pensamento e do diálogo com a realidade, instala-se o que o autor denomina “ativismo pedagógico”, reduzindo a educação ao cumprimento de tarefas e enfraquecendo seu potencial formativo e emancipatório.

Além disso, a resistência a mudanças metodológicas e a permanência de uma cultura escolar tradicional constituem obstáculos significativos para a construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras. Historicamente marcada por modelos transmissivos e centrados no professor, a escola tende a dificultar a adoção de metodologias ativas, o trabalho colaborativo e a avaliação formativa, o que gera insegurança e hesitação em muitos docentes, especialmente quando não há acompanhamento institucional ou apoio da gestão escolar (Moran , 2021; Tardif , 2020). Para Imbernón (2023), a transformação da prática docente não ocorre de maneira isolada, mas por meio de processos coletivos e reflexivos envolvendo toda a comunidade escolar; sem suporte dos pares e das lideranças, o professor frequentemente retorna a práticas tradicionais, mesmo reconhecendo que elas não respondem plenamente às necessidades contemporâneas dos estudantes.

Outro conjunto de desafios se intensificou com a ampliação da cultura digital na educação. A pandemia de COVID-19 (2020–2022) acelerou o uso de tecnologias educacionais, mas ainda evidenciou desigualdades de acesso, limitações de infraestrutura e lacunas no letramento digital de docentes e discentes, sobretudo nas redes públicas (Brasil, 2022; Moran, 2021). A falta de preparo técnico e pedagógico para integrar as tecnologias ao ensino tem gerado insegurança, sobrecarga e desgaste emocional, ampliando tensões já presentes no cotidiano escolar. Paralelamente, o avanço das pautas de diversidade e inclusão exige práticas pedagógicas sensíveis e intencionalmente organizadas para atender necessidades específicas, envolvendo alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou em situação de vulnerabilidade social, e a ausência de formação apropriada para lidar com essa complexidade tem sido apontada como um dos pontos críticos da formação docente atual (Garcia, 2023).

Somam-se a isso as pressões ligadas à avaliação e à burocratização do trabalho pedagógico, que frequentemente interferem na autonomia do professor e na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A cobrança por resultados quantitativos, associada a avaliações externas e metas institucionais, pode reduzir o ensino a um modelo mecanicista, centrado em índices e desempenho, em detrimento da formação integral e do caráter emancipatório da práxis (Silva; Gatti, 2024). Essa lógica, além de limitar práticas criativas e contextualizadas, contribui para a desmotivação profissional e para o aumento do adoecimento emocional, especialmente quando articulada à

intensificação do trabalho, à acumulação de funções e à desvalorização social do magistério (Tardif, 2020; Imbernón, 2023). No período pós-pandêmico, esse cenário tornou-se ainda mais preocupante, sendo cada vez mais frequente nas pesquisas a relação entre formação, condições de trabalho e bem-estar docente.

Diante desse conjunto de obstáculos, torna-se inevitável superar tais dificuldades requer ações estruturantes, como o fortalecimento de políticas públicas de formação continuada, a valorização profissional e a construção de uma cultura escolar colaborativa, crítica e reflexiva.

Nessa direção, a práxis docente, quando fundamentada no diálogo, na reflexão e na consciência transformadora, configura-se como caminho de emancipação e de resistência às práticas conservadoras que limitam o potencial socializador e humanizador da educação (Freire, 2021; Santos, 2024).

CONCLUSÕES

Partindo do delineamento metodológico desse artigo, do recorte da dissertação de mestrrado do autor desse estudo, os achados da pesquisa da pesquisa foram analisadas com embasamento na teoria como um todo. Dessa forma, para melhor entendimento, foram realizadas as sínteses para se identificar os horizontes da formação de professores em contextos de formação continuada de professores.

Verificou-se que a formação continuada permanece como eixo estruturante da profissionalização do professor e da qualidade da educação básica. Em que a formação docente não se prende à modernização técnica, apesar disso, deve promover o desenvolvimento reflexivo e crítico, articular a prática cotidiana às extensões éticas, políticas e culturais do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, M. M. R. **Formação e trabalho docente: desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2022.

GIROUX, H. A. **Revista Espaço Acadêmico** (texto/registro). Revista Espaço Acadêmico, v. 3, n. 30, 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58829. Acesso em: 19 jul. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores: repensando o**

sentido e as práticas. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e111744, 2021. DOI: 10.1590/2175-6236111744.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.