

Formação Continuada: Sentidos, desafios e demandas nos Anos Iniciais da Educação Básica

Dorley Dark Ameno Santos

Resumo: Este artigo analisa os dados qualitativos de uma pesquisa sobre formação continuada e práticas educativas nos Anos Iniciais da Educação Básica em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Seguro-BA. O objetivo consistiu em compreender, a partir das respostas abertas de professores participantes, os sentidos atribuídos à formação continuada, suas contribuições percebidas para o trabalho pedagógico, os desafios de aplicação dos conhecimentos formativos e as demandas indicadas para aproximar a formação do cotidiano escolar. Metodologicamente, o estudo decorre de uma investigação de abordagem qualiquantitativa, descritiva, transversal, não experimental e de campo, mas o presente recorte privilegia exclusivamente a dimensão qualitativa do questionário. As respostas discursivas foram organizadas por categorias temáticas e interpretadas com apoio na análise de conteúdo, permitindo a construção de uma rede semântica dos principais núcleos de sentido. Os achados evidenciaram que os docentes compreenderam a formação continuada como processo de estudo, reflexão, troca entre pares e aprimoramento da prática. Também indicaram contribuições para o planejamento, a mediação da aprendizagem, a avaliação formativa e a intervenção pedagógica. Contudo, os participantes apontaram limites relacionados ao tempo, aos recursos, à diversidade das necessidades dos estudantes, à inclusão, à educação do campo e à distância entre teoria e prática. Conclui-se que a formação continuada se torna mais significativa quando é contínua, contextualizada, participativa e acompanhada institucionalmente.

Palavras-chave: Formação continuada. Práticas educativas. Anos Iniciais. Vozes docentes. Análise qualitativa.



Recebido em: abril, 2026. Aceito em: julho, 2026

DOI: 10.56069/2676-0428.2026.818

Ciência em Movimento: Saberes, Práticas e Impactos Sociais

Agosto, 2026, v. 3, n. 41

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Educación Continua: Significados, desafíos y demandas en los primeros años de la educación básica

Resumen: Este artículo analiza los datos cualitativos de una investigación sobre formación continua y prácticas educativas en los Años Iniciales de la Educación Básica en escuelas de la Red Pública Municipal de Enseñanza de Porto Seguro-BA. El objetivo fue comprender, a partir de las respuestas abiertas de los docentes participantes, los sentidos atribuidos a la formación continua, las contribuciones percibidas para el trabajo pedagógico, los desafíos para aplicar los conocimientos formativos y las demandas indicadas para aproximar la formación a la vida cotidiana escolar. Metodológicamente, el estudio deriva de una investigación cualicuantitativa, descriptiva, transversal, no experimental y de campo; sin embargo, este recorte privilegia exclusivamente la dimensión cualitativa del cuestionario. Las respuestas discursivas fueron organizadas en categorías temáticas e interpretadas con apoyo en el análisis de contenido, lo que permitió construir una red semántica de los principales núcleos de sentido. Los resultados evidenciaron que los docentes comprendieron la formación continua como proceso de estudio, reflexión, intercambio entre pares y perfeccionamiento de la práctica. También indicaron aportes al planeamiento, a la mediación del aprendizaje, a la evaluación formativa y a la intervención pedagógica. No obstante, señalaron límites relacionados con el tiempo, los recursos, la diversidad de necesidades de los estudiantes, la inclusión, la educación rural y la distancia entre teoría y práctica. Se concluye que la formación continua se vuelve más significativa cuando es permanente, contextualizada, participativa y acompañada institucionalmente.

Palabras clave: Formación continua. Prácticas educativas. Años Iniciales. Voces docentes. Análisis cualitativo.

Continuing Education: Meanings, challenges and demands in the Early Years of Basic Education

Abstract: This article analyzes the qualitative data of a doctoral research study that investigated the perceptions of Basic Education teachers in Porto Seguro, Bahia, Brazil, regarding the relationship between Neuroscience, learning, and inclusive pedagogical practices. The study derives from a qualitative-quantitative, descriptive, non-experimental, cross-sectional, and field-based investigation conducted with 250 teachers from the municipal education system. In this article, only the open-ended responses to the questionnaire were considered, focusing on the meanings attributed by teachers to Neuroscience applied to school learning, the contributions of neurocognitive processes to teaching practice, the strategies used to address student diversity, and the changes needed to bring neuroscientific knowledge closer to inclusive practices. The analysis of the statements was organized into thematic categories, showing that participants recognize Neuroscience as a field that supports the understanding of attention, memory, emotion, motivation, cognitive development, and different learning rhythms. The results indicate that teachers use strategies such as activity adaptation, ludic, visual, and concrete resources, individualized support, time flexibility, and articulation with Specialized Educational Assistance. However, the data also reveal training gaps, weaknesses in institutional support, and the need for more practical and contextualized continuing education connected to real school situations. It is concluded that the relationship between Neuroscience and school inclusion requires critical pedagogical mediation, collaborative planning, and institutional conditions that support every student's right to learn.

Keywords: Neuroscience. Learning. Inclusive Education. Pedagogical Practices. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A formação continuada docente ocupa posição estratégica no debate sobre a qualificação das práticas educativas nos Anos Iniciais da Educação Básica, especialmente quando se reconhece que a escola pública é atravessada por desafios relacionados à alfabetização, ao letramento, à inclusão, à avaliação e à diversidade das formas de aprender. Nesse cenário, estudar a formação continuada a partir das vozes docentes permite compreender não apenas os programas ofertados, mas os sentidos atribuídos pelos professores aos processos formativos e às condições que favorecem ou limitam sua incorporação ao cotidiano pedagógico.

O presente artigo deriva de uma pesquisa mais ampla sobre a relação entre formação continuada e práticas educativas em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Seguro-BA. Diferentemente do recorte quantitativo, que privilegia percentuais e tendências gerais, este texto analisa exclusivamente os dados qualitativos produzidos por meio das perguntas abertas do questionário aplicado aos professores dos Anos Iniciais. A opção por esse recorte justifica-se porque as respostas discursivas possibilitam acessar experiências, percepções, tensões e demandas que nem sempre se evidenciam nos dados fechados.

A pergunta orientadora deste artigo pode ser assim formulada: que sentidos os docentes dos Anos Iniciais atribuem à formação continuada e como esses sentidos revelam contribuições, desafios e demandas para as práticas educativas em Porto Seguro-BA? A partir desse problema, o objetivo geral consistiu em compreender, com base nas respostas abertas dos professores, os sentidos atribuídos à formação continuada e sua relação com as práticas educativas nos Anos Iniciais da Educação Básica. Como objetivos específicos, buscou-se analisar as concepções presentes nos relatos, interpretar as contribuições percebidas para o planejamento, a mediação e a avaliação, e discutir os desafios e as demandas formativas apontados pelos participantes.

A relevância do estudo está em reconhecer os professores como sujeitos que produzem interpretações sobre a própria formação e sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem. Essa perspectiva aproxima-se de autores como Nóvoa (1992), Tardif (2002), Imbernón (2010), Candau (1999) e Freire (1996),

para os quais a formação docente precisa ser compreendida como processo situado, reflexivo, coletivo e articulado à experiência profissional. Assim, o artigo organiza-se em quatro partes: discussão teórica, percurso metodológico do recorte qualitativo, análise da rede semântica dos dados e considerações finais.

FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES DOCENTES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A formação continuada não pode ser reduzida à soma de cursos ou ao cumprimento de exigências administrativas, pois envolve processos permanentes de estudo, reflexão e reconstrução dos modos de ensinar. Candau (1999) indica que a formação docente precisa estar articulada à construção cotidiana do magistério e ao reconhecimento da escola como espaço de produção de saberes. Nesse sentido, a formação adquire maior força quando se aproxima dos problemas reais do trabalho pedagógico e quando considera o professor como sujeito que interpreta, reelabora e ressignifica a prática.

Imbernón (2010) amplia essa compreensão ao defender que a formação continuada deve apoiar processos de reflexão real sobre a prática, favorecendo análise das teorias implícitas, das atitudes profissionais e dos modos de funcionamento institucional. Essa perspectiva é relevante para interpretar os relatos docentes porque muitos participantes não tratam a formação como ação externa à sala de aula, mas como possibilidade de reorganizar o planejamento, compreender as dificuldades dos estudantes e construir intervenções pedagógicas mais intencionais.

A contribuição de Nóvoa (1992) também se mostra pertinente, pois o autor ressalta a importância de uma formação ancorada na profissão e nos espaços coletivos de construção do conhecimento docente. Quando os professores valorizam a troca de experiências, o estudo coletivo e a busca de soluções em conjunto, tornam visível que o desenvolvimento profissional não ocorre apenas em percursos individuais, mas em redes de colaboração, diálogo e corresponsabilidade pelo ensino.

Tardif (2002), por sua vez, permite compreender que os saberes docentes são plurais e se constituem na articulação entre formação acadêmica,

experiência profissional, conhecimento curricular, relações com os estudantes e condições concretas de trabalho. A formação continuada, sob esse prisma, torna-se mais significativa quando dialoga com os saberes experienciais dos professores, isto é, quando reconhece que a prática pedagógica produz conhecimentos que precisam ser analisados, sistematizados e compartilhados.

Freire (1996) contribui para sustentar a dimensão ética e reflexiva da docência, ao afirmar que ensinar exige criticidade, diálogo e consciência da incompletude. Nos Anos Iniciais, essa compreensão é especialmente importante, pois o professor precisa interpretar hipóteses infantis, acolher diferentes ritmos de aprendizagem, transformar erros em indicadores pedagógicos e planejar intervenções capazes de ampliar o acesso das crianças à leitura, à escrita e aos demais conhecimentos escolares.

Assim, a formação continuada situada deve ser pensada como processo que integra teoria, prática, experiência, escuta e acompanhamento. Quando essa integração não ocorre, os relatos docentes indicam dificuldades de aplicação, distanciamento entre formação e realidade escolar e sensação de insuficiência diante das demandas concretas da sala de aula. Por isso, a análise qualitativa permite compreender a formação continuada não apenas por aquilo que ela oferece, mas pelo modo como é apropriada, tensionada e ressignificada pelos professores.

PERCURSO METODOLÓGICO DO RECORTE QUALITATIVO

Este artigo constitui um recorte qualitativo de uma investigação de abordagem qualiquantitativa, de caráter descritivo, transversal, não experimental e de campo. A pesquisa original utilizou questionário com perguntas fechadas e abertas, aplicado a professores dos Anos Iniciais da Educação Básica em Porto Seguro-BA. Para este texto, foram consideradas exclusivamente as respostas abertas, uma vez que elas permitem interpretar sentidos, experiências, dificuldades e demandas formativas expressas pelos participantes em linguagem própria.

As perguntas abertas buscaram compreender quatro dimensões: a influência da formação continuada nas práticas educativas; as dificuldades

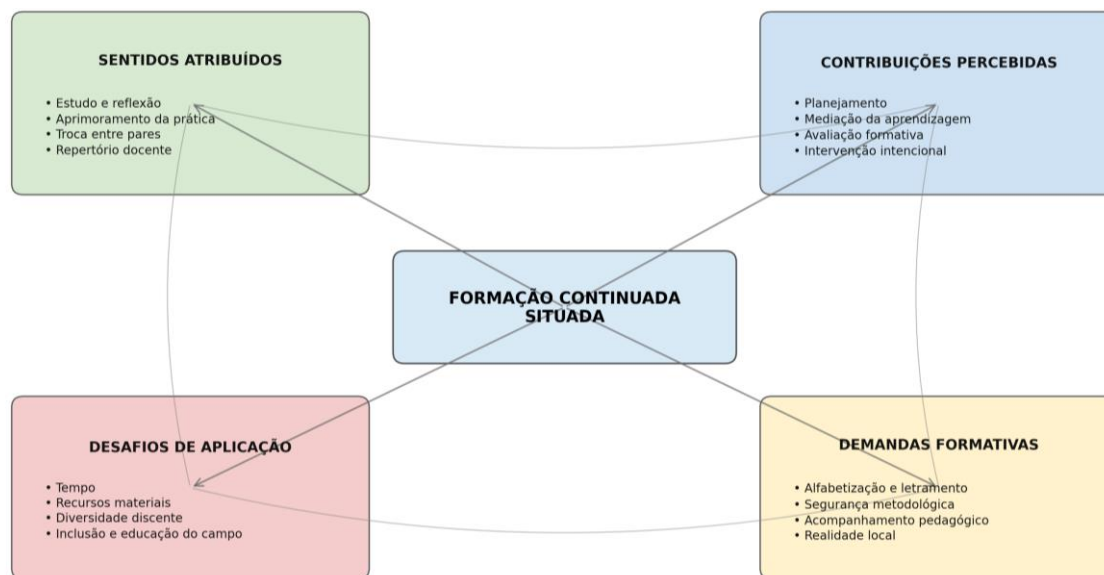
encontradas para aplicar em sala de aula os conhecimentos adquiridos nas formações; os temas ou necessidades formativas prioritárias; e as formas de organização que poderiam aproximar as formações do cotidiano pedagógico da escola. Essas dimensões foram articuladas às categorias de análise da pesquisa: concepções docentes sobre formação continuada; contribuições para as práticas educativas; desafios de participação e aplicação dos conhecimentos formativos; e demandas formativas e aproximação entre formação e cotidiano escolar.

O tratamento dos dados seguiu orientação interpretativa, com inspiração na análise de conteúdo de Bardin (2016). Inicialmente, realizou-se leitura flutuante das respostas, buscando apreender recorrências e unidades de sentido. Em seguida, os relatos foram agrupados por proximidade temática, permitindo a construção de eixos analíticos. Por fim, os núcleos de sentido foram sintetizados em uma rede semântica, cujo propósito foi materializar visualmente as relações entre as categorias emergentes e os achados qualitativos.

A identificação dos participantes foi preservada, de modo que os excertos foram apresentados sem nomes próprios. Nos quadros analíticos, as falas foram tratadas como registros docentes da pesquisa, respeitando-se o teor original das respostas. A análise não teve a intenção de medir frequência estatística das palavras, mas de compreender como os sentidos se organizam em torno da formação continuada e de suas relações com as práticas educativas nos Anos Iniciais.

A rede semântica apresentada na Figura 1 sintetiza os principais núcleos de sentido identificados nas respostas abertas dos professores. O nó central corresponde à formação continuada situada, pois os relatos indicaram que a formação ganha relevância quando se aproxima das necessidades reais da escola, do planejamento pedagógico, das dificuldades de aprendizagem e das condições de trabalho docente. Em torno desse núcleo, organizaram-se quatro campos semânticos principais: sentidos atribuídos, contribuições percebidas, desafios de aplicação e demandas formativas.

Figura 1. Rede semântica dos dados qualitativos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

O primeiro campo semântico, relativo aos sentidos atribuídos, reuniu expressões associadas a estudo, reflexão, aprimoramento da prática, troca entre pares e ampliação do repertório docente. Esse campo evidencia que os professores não compreendem a formação continuada apenas como capacitação externa, mas como experiência que pode favorecer leitura crítica da prática e reconstrução de estratégias pedagógicas. A presença da troca entre pares confirma a importância da dimensão coletiva da formação, tal como defendida por Nóvoa (1992) e Imbernón (2010).

O segundo campo semântico refere-se às contribuições percebidas. Nele, aparecem planejamento, mediação da aprendizagem, avaliação formativa e intervenção intencional. Esses elementos mostram que, para os docentes, a formação continuada repercute na prática quando oferece instrumentos para organizar melhor as atividades, interpretar os avanços e dificuldades das crianças e planejar intervenções coerentes com as necessidades da turma. A relação entre avaliação e intervenção também é relevante, pois indica deslocamento de uma visão punitiva da avaliação para uma perspectiva diagnóstica e formativa.

O terceiro campo semântico reúne os desafios de aplicação. Os relatos destacaram tempo, recursos materiais, diversidade discente, inclusão e neurodivergência, educação do campo e distância entre teoria e prática. Esses elementos mostram que a aplicação dos conhecimentos formativos depende de condições objetivas e institucionais. Desse modo, a formação continuada não pode ser analisada apenas pela qualidade do conteúdo ofertado, mas também pelas condições que permitem ao professor estudar, planejar, adaptar, experimentar e acompanhar os efeitos das propostas pedagógicas.

O quarto campo semântico reúne as demandas formativas. Nesse eixo, sobressaem alfabetização e letramento, segurança metodológica, acompanhamento pedagógico e realidade local. Tais demandas demonstram que os professores esperam formações diretamente relacionadas aos problemas pedagógicos dos Anos Iniciais, especialmente aqueles ligados à aprendizagem da leitura e da escrita, à inclusão e à adaptação das propostas à diversidade das escolas. Assim, a rede semântica permite visualizar que o sentido da formação continuada, para os docentes, é produzido na interdependência entre estudo, prática, condições de trabalho e demandas reais da comunidade escolar.

Quadro 1. Recortes de falas docentes organizados por núcleos de sentido

Núcleo de sentido	Recorte de fala docente
Aprimoramento da prática	“A formação proporciona conhecimentos que nos leva a melhorar nossa prática em sala de aula.”
Estudo, reflexão e troca	“Através dos estudos, reflexões, compartilhamento de experiências.”
Planejamento significativo	“As formações têm me ajudado a repensar a prática [...] e a organizar melhor o planejamento.”
Olhar avaliativo	“O erro do estudante deixa de ser uma falha e passa a ser um indicador de hipóteses.”

Tempo e adaptação	“Falta de tempo para planejar e adaptar [...] para a realidade da sala de aula.”
Recursos pedagógicos	“Muitas vezes não temos materiais para essa aplicabilidade.”
Inclusão e neurodivergência	“A demanda de alunos neurodivergentes é o maior desafio na sala de aula.”
Demandas reais	“Os temas precisam estar em sintonia com as necessidades reais de cada escola.”
Alfabetização e inclusão	“Alfabetização e letramento [...] também é muito necessário formações sobre inclusão.”
Acompanhamento pedagógico	“Articulando teoria e prática [...] e acompanhamento pedagógico.”

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os recortes de fala indicam que a formação continuada foi associada a um processo de aprimoramento da prática e de ampliação da reflexão docente. Quando um participante afirma que a formação proporciona conhecimentos para melhorar a prática em sala de aula, atendendo às necessidades dos educandos, evidencia-se uma compreensão de formação vinculada à ação pedagógica concreta. Trata-se de uma formação percebida por seus efeitos sobre o modo de planejar, observar, intervir e acompanhar as aprendizagens.

Outro núcleo recorrente aparece na associação entre formação, estudo, reflexão e compartilhamento de experiências. Essa formulação revela que a formação continuada não foi compreendida apenas como transmissão de conteúdos, mas como espaço de diálogo profissional. Nessa direção, a fala docente converge com Candau (1999), ao reconhecer que o cotidiano escolar é lugar de construção do magistério, e com Nóvoa (1992), ao valorizar os processos coletivos de formação ancorados na profissão.

A ideia de repertório também aparece como marca qualitativa importante. Embora a expressão “ampliação de repertório” seja breve, ela concentra um sentido pedagógico relevante: o professor reconhece que a formação pode ampliar possibilidades didáticas, estratégias de intervenção e modos de leitura das dificuldades dos estudantes. Esse achado reforça a compreensão de Tardif (2002), segundo a qual os saberes docentes são plurais e se constituem na relação entre formação, experiência e trabalho.

As contribuições da formação continuada foram materializadas nos relatos que tratam da reorganização do planejamento e da elaboração de atividades significativas. A fala segundo a qual as formações ajudaram a repensar a prática, organizar melhor o planejamento e construir atividades voltadas à melhoria da leitura e da escrita demonstra que os docentes relacionam formação e prática de modo direto. O planejamento aparece, portanto, como espaço de tradução dos conhecimentos formativos em decisões pedagógicas concretas.

A mudança no olhar avaliativo também emergiu como achado expressivo. Ao afirmar que o erro deixa de ser falha e passa a ser indicador de hipóteses, o participante revela uma compreensão formativa da avaliação. Esse deslocamento é decisivo nos Anos Iniciais, pois permite interpretar as produções infantis como indícios do percurso de aprendizagem, e não como marcas de fracasso. A formação continuada, nesse caso, contribui para alterar a maneira de observar o estudante e para orientar intervenções mais adequadas.

Os relatos também evidenciam que a formação continuada favorece a mediação da aprendizagem quando possibilita investigar dificuldades, reorganizar estratégias e produzir intervenções intencionais. Essa dimensão aproxima-se da perspectiva freireana, pois ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e abertura para rever caminhos. Assim, os professores não descrevem a formação apenas como aquisição de técnicas, mas como possibilidade de atribuir maior intencionalidade ao trabalho pedagógico.

Apesar da valorização da formação continuada, os professores apontaram desafios que interferem na aplicação dos conhecimentos formativos. O tempo aparece como obstáculo central, especialmente quando associado à necessidade de assimilar, planejar e adaptar as propostas à realidade da sala

de aula. Essa dificuldade revela que a formação continuada precisa ser acompanhada por condições institucionais que assegurem tempo de estudo, planejamento e experimentação pedagógica.

Os recursos materiais e tecnológicos também foram indicados como limites. A afirmação de que muitas vezes não há materiais para a aplicabilidade da formação revela que a distância entre o aprendido e o realizado não decorre apenas da vontade docente. Há fatores objetivos que condicionam a transposição das propostas para a sala de aula. Nesse sentido, os resultados dialogam com Gatti (2016), para quem as políticas de formação precisam considerar as condições reais do trabalho docente e a complexidade da escola pública.

Outro desafio recorrente refere-se à diversidade dos estudantes, especialmente às demandas de inclusão e neurodivergência. A fala de que as diferenças cognitivas assustam o educador e de que a demanda de estudantes neurodivergentes constitui grande desafio sinaliza a necessidade de processos formativos mais específicos, práticos e acompanhados. A formação continuada, portanto, precisa oferecer fundamentos, estratégias e suporte para que os professores possam atuar de forma mais segura diante da heterogeneidade das turmas.

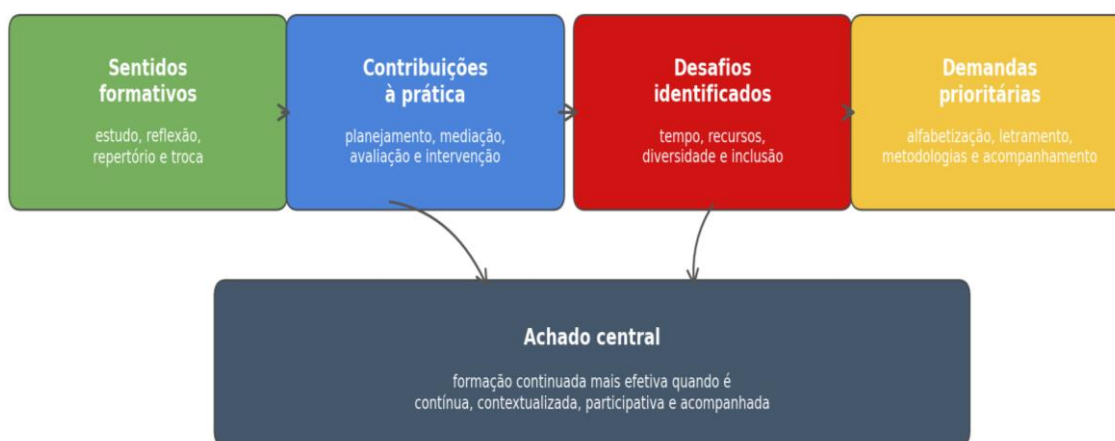
As demandas formativas apontadas pelos docentes reforçam a necessidade de aproximar a formação continuada dos problemas reais da escola. A ideia de que os temas precisam estar em sintonia com as necessidades de cada escola revela uma expectativa de formação contextualizada, sensível ao território, às vivências dos estudantes, às características do corpo docente e às especificidades das etapas e modalidades atendidas. Esse achado se aproxima de Imbernón (2010), para quem a formação ganha sentido quando parte dos problemas concretos da instituição escolar.

Entre os temas prioritários, alfabetização e letramento aparecem como demandas estruturantes dos Anos Iniciais. A fala que destaca a leitura e a escrita como grandes desafios da etapa revela que os professores esperam formações capazes de oferecer segurança teórica e metodológica para lidar com dificuldades persistentes. Ao lado disso, a inclusão também aparece como demanda associada às diferentes necessidades de aprendizagem, indicando

que as formações precisam articular alfabetização, diversidade e acompanhamento pedagógico.

A necessidade de acompanhamento posterior aparece como elemento decisivo. Os docentes indicam que as formações deveriam articular teoria e prática, promover estudo, troca de experiências e acompanhamento pedagógico. Isso demonstra que o encontro formativo isolado é percebido como insuficiente quando não há continuidade. A formação situada, assim, não se encerra no momento da exposição ou da oficina; ela exige retorno à escola, observação dos efeitos, revisão das propostas e construção coletiva de alternativas.

Figura 2. Síntese dos achados qualitativos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

A análise qualitativa evidencia que a formação continuada foi percebida pelos docentes como processo que se fortalece quando articula estudo, reflexão e prática pedagógica. Essa constatação confirma que a formação não pode ser tratada como evento isolado, pois seus sentidos são produzidos na relação entre os conhecimentos discutidos, as condições da escola e as demandas dos estudantes. Os relatos mostram que os professores esperam formações capazes de dialogar com o planejamento, a avaliação, a alfabetização, a inclusão e as situações concretas enfrentadas em sala de aula.

A rede semântica permite compreender que as categorias não aparecem separadas na experiência docente. Os sentidos atribuídos à formação conectam-se às contribuições percebidas, mas também aos desafios que limitam sua aplicação. Por exemplo, a formação pode favorecer planejamento e intervenção

intencional, mas sua efetividade diminui quando faltam tempo, materiais, acompanhamento ou adequação às realidades das turmas. Essa interdependência reforça a necessidade de políticas formativas integradas às condições de trabalho.

Outro aspecto relevante é a centralidade da escuta docente. Os professores não solicitam apenas novos conteúdos; eles indicam que a formação precisa partir das necessidades reais da escola, considerar a realidade local e reconhecer as especificidades de cada etapa, modalidade e comunidade. Tal indicação sugere que a formação continuada deve ser planejada com os docentes, e não apenas para os docentes. Essa mudança de lógica fortalece o professor como sujeito produtor de conhecimento pedagógico e amplia as possibilidades de transformação das práticas educativas.

Por fim, os achados qualitativos apontam que a formação continuada situada possui potencial para fortalecer o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais, desde que seja contínua, contextualizada, participativa e acompanhada. Quando essas condições estão presentes, a formação contribui para ampliar repertórios, reorganizar o planejamento, qualificar a mediação, transformar o olhar avaliativo e apoiar intervenções mais coerentes com as necessidades dos estudantes. Quando estão ausentes, tende a permanecer como experiência fragmentada, com menor repercussão sobre o cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou os dados qualitativos de uma pesquisa sobre formação continuada e práticas educativas nos Anos Iniciais em Porto Seguro-BA, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos professores aos processos formativos. A análise dos relatos permitiu identificar que a formação continuada foi compreendida como experiência de estudo, reflexão, troca entre pares e aprimoramento da prática, especialmente quando vinculada aos desafios reais da escola.

Os resultados indicaram que os docentes percebem contribuições da formação para o planejamento pedagógico, a mediação da aprendizagem, a avaliação formativa e a intervenção intencional. Tais contribuições, contudo, não

ocorrem de maneira automática, pois dependem de condições institucionais que favoreçam tempo de estudo, recursos, acompanhamento pedagógico e articulação entre teoria e prática. Os desafios apontados pelos professores demonstram que a efetividade da formação continuada exige políticas que considerem o cotidiano do trabalho docente e as especificidades dos Anos Iniciais.

As demandas formativas indicadas pelos participantes concentraram-se em alfabetização, letramento, inclusão, metodologias práticas, segurança metodológica, avaliação, acompanhamento pedagógico e adequação à realidade local. Esses achados permitem afirmar que os docentes reivindicam formações menos genéricas e mais próximas das necessidades concretas das escolas, das turmas e das comunidades. Assim, a formação continuada precisa ser compreendida como política permanente de desenvolvimento profissional e valorização docente.

Conclui-se que as vozes docentes materializam uma concepção de formação continuada situada, na qual estudo e prática não se separam. O artigo contribui para o debate ao demonstrar que ouvir os professores é condição necessária para planejar processos formativos mais coerentes, participativos e transformadores. Como continuidade, recomenda-se ampliar estudos qualitativos que acompanhem os efeitos das formações no cotidiano escolar, investigando como os conhecimentos formativos são apropriados, adaptados e reelaborados nas práticas de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2023.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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