

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
PPGEDU – MESTRADO E DOUTORADO

TATIANE ARAUJO CRESTANI

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2025

TATIANE ARAUJO CRESTANI

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Dra. Silvia Regina Canan.

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2025

C941p Crestani, Tatiane Araujo

Políticas públicas educacionais de formação continuada de professores na Educação Básica / Tatiane Araujo Crestani. – 2025.

116 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2025.

Orientadora: Dra. Silvia Regina Canan.

1. Educação. 2. Formação continuada. 3. Formação de professores. 4. Políticas públicas. I. Canan, Silvia Regina.
II. Título.

CDU 37

IDENTIFICAÇÃO

1 Instituição de Ensino/Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;
URI/Câmpus Frederico Westphalen;
Rua Assis Brasil, n. 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen/RS.

2 Direção do Câmpus:

Diretora Geral: Dra. Elisabete Cerutti;
Diretor Acadêmico: Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares;
Diretor Administrativo: Me. Alzenir José de Vargas.

3 Curso:

Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado;
Coordenadora: Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

4 Disciplina:

Pesquisa em Educação.

5 Linha de Pesquisa:

Políticas Públicas e Gestão da Educação.

6 Orientadora:

Dra. Silvia Regina Canan.

7 Orientanda:

Tatiane Araujo Crestani.

8 Temática:

Políticas Públicas de formação continuada de professores.

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI
E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Banca Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado
intitulada

**“POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES”**

Elaborada por
TATIANE ARAUJO CRESTANI
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Silvia Regina Canan – Orientadora/URI

Membro Prof^a. Dr^a. Dilva Bertoldi Benvenuti - UNOESC
(1^a arguidor)

Membro Prof^a. Dr^a. Elisabete Cerutti - URI
(2^a arguidora)

Frederico Westphalen, 25 de novembro de 2025.

O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.

(Jean Piaget).

LISTA DE SIGLAS

ADT	Análise Textual Discursiva;
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;
CEE	Conselho Estadual de Educação;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
CREFCON	Centro Municipal de Referência em Formação Continuada do Município de São Gonçalo;
EC	Estado do Conhecimento;
FCP	Formação Continuada de Professores;
FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande;
IFSP/SPO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/Câmpus São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MEC	Ministério da Educação;
PNE	Plano Nacional de Educação;
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação;
SEDUC/RS	Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul;
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação;
UEG	Universidade Estadual de Goiás;
UNESP	Universidade Estadual Paulista;
UNICAMP	Universidade de Campinas;
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;
USP	Universidade de São Paulo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Percurso metodológico	22
Quadro 02: Descritor 01 - Políticas Públicas educacionais e formação de professores	26
Quadro 03: Descritor 02 - “Formação continuada de professores”	28
Quadro 04: Descritor 03: Formação continuada de professores	31
Quadro 05: Descritor 04: Formação de professores na LDB/1996	32
Quadro 06: Separação de trabalhos pesquisados e selecionados por categorias	33
Quadro 07: Metas PNE relacionadas a formação continuada de professores ...	82
Quadro 08: Síntese das contribuições dos autores	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Organograma dos Descritores Utilizados no Estado do Conhecimento	25
Figura 02: Gráfico das Políticas Públicas educacionais e formação de professores	26
Figura 03: Gráfico da “Formação continuada de professores”	28
Figura 04: Gráfico da formação continuada de professores	30
Figura 05: Gráfico da Formação de professores na LDB/1996	32
Figura 06: Gráfico das Publicações de Teses e Dissertações ao longo de dez anos de pesquisa de acordo com cada descritor (Anos: 2014 a 2024)	33
Figura 07: Organograma de autores e ano de publicação. Categoria 1 - Políticas Educacionais/Formação Continuada	34
Figura 08: Organograma de autores e ano de publicação - Categoria 2: Formação de Professores	38
Figura 09: Organograma autores e ano de publicação. Categoria 3 - Formação Continuada/LDB	44

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à Área de Concentração em Educação, na Linha de Pesquisa 02 — Políticas Públicas e Gestão da Educação — do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). O estudo teve como foco as Políticas Públicas Educacionais voltadas à Formação Continuada de Professores, analisando seus fundamentos, diretrizes e impactos no contexto educacional contemporâneo. O objetivo geral foi investigar como os pesquisadores da área da educação abordam o conceito de formação continuada e como este aparece referenciado em dissertações e teses produzidas entre 2014 e 2024. Como objetivos específicos, propôs-se: estudar o que são políticas públicas, a fim de compreender sua importância no tema em pauta; definir formação continuada, considerando a importância dela na qualidade da qualificação docente; reconhecer a sua importância a fim de compreender qual a contribuição dessa formação para a carreira docente; e pesquisar como os documentos legais, a partir da LDB/1996, tratam o tema da formação continuada de professores, a fim de conhecer os principais programas relacionados. O problema de pesquisa que norteou o estudo foi: Como os pesquisadores da área da educação abordam o conceito de formação continuada e como o referenciam em dissertações e teses produzidas entre 2014 e 2024? A metodologia adotada se caracterizou como pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter descritivo, com aporte em análise documental. Essa abordagem possibilitou compreender o percurso histórico e teórico das políticas públicas educacionais e identificar as concepções predominantes sobre formação continuada nos estudos acadêmicos. Análise documental e bibliográfica contribuiu para a construção do conhecimento ao conectar o pesquisador com produções que discutem e fundamentam a implementação das leis sobre formação docente. Os resultados apontam que a formação continuada de professores constitui um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo, sobretudo diante das transformações nas políticas e nas práticas pedagógicas. As análises documental e bibliográfica indicam a necessidade de maior articulação entre os objetivos das políticas públicas e as condições reais vivenciadas nas escolas. Conclui-se que este estudo contribui para o debate acadêmico e para a implementação de políticas mais coerentes e abrangentes, capazes de atender às demandas do século XXI e de fortalecer a prática docente no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Formação Continuada. Professores. Políticas Públicas.

RESUMEN

Esta investigación está vinculada al Área de Concentración en Educación, Línea de Investigación 02—Políticas Públicas y Gestión Educativa—del Programa de Posgrado Stricto Sensu en Educación (PPGEDU) de la Universidad Regional Integrada de Alto Uruguai y Missões (URI). El estudio se centró en las Políticas Públicas de Educación para la Formación Continua Docente, analizando sus fundamentos, directrices e impactos en el contexto educativo contemporáneo. El objetivo general fue investigar cómo los investigadores en educación abordan el concepto de formación continua para docentes de Educación Básica. Los objetivos específicos fueron: estudiar las políticas públicas para comprender su importancia en la formación continua docente; definir la formación continua, considerando su importancia en la calidad de las cualificaciones docentes; reconocer la importancia de la formación continua docente para comprender su contribución a la carrera docente; e investigar cómo los documentos legales, desde la LDB (Ley de Educación de Brasil) de 1996, abordan el tema de la formación continua docente para identificar los principales programas de formación continua. La pregunta de investigación que guió el estudio fue: ¿Cómo abordan los investigadores en educación el concepto de formación continua y cómo lo referencian en las disertaciones y tesis producidas entre 2014 y 2024? La metodología adoptada fue una investigación bibliográfica descriptiva cualitativa, con apoyo en el análisis documental. Este enfoque permitió comprender la trayectoria histórica y teórica de las políticas públicas de educación e identificar las concepciones predominantes de la formación continua en los estudios académicos. El análisis documental y bibliográfico favoreció la construcción de conocimiento al acercar al investigador a los trabajos que discuten y respaldan la implementación de leyes dirigidas a la formación docente. Los resultados indican que la formación continua docente constituye un tema de gran relevancia en el contexto educativo contemporáneo, especialmente dadas las transformaciones en las políticas y las prácticas pedagógicas. Los análisis indican la necesidad de una mayor coordinación entre los objetivos de las políticas públicas y las condiciones reales de las escuelas. Se concluye que este estudio contribuye al debate académico y a la implementación de políticas más coherentes e integrales, capaces de satisfacer las demandas del siglo XXI y fortalecer la práctica docente en Brasil.

Palabras clave: Educación. Formación continua. Docentes. Políticas públicas.

SUMÁRIO

1 Introdução	12
1.1 Justificativa	14
1.2 Tema	16
1.3 Problema	16
1.4 Questões norteadoras	16
1.5 Objetivo Geral	16
1.6 Objetivos Específicos	16
2 Metodologia	18
3 Estado do Conhecimento	22
4 Formação Continuada de Professores	49
4.1 O que é Política Pública	55
4.1.1 As Políticas Públicas Educacionais	56
4.2 As possibilidades da Formação Continuada de Professores	61
5 A Formação Continuada de Professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	66
6 Análise temática e perspectivas sobre a Formação Continuada de Professores	90
Considerações Finais	104
Referências	110

1 INTRODUÇÃO

É possível compreender a expressão política pública como a definição de uma situação específica no âmbito da política. Para uma melhor compreensão, é necessário partir do significado de cada termo que a compõe. A palavra política tem origem grega, *politikó*, e expressa a condição de participação do indivíduo livre nas decisões que orientam os rumos da cidade, a *pólis*. Já o termo pública provém do latim *publicus* e significa “relativo ao povo” ou “pertencente ao povo”. Nesse sentido, sob uma perspectiva etimológica, política pública remete à participação do povo nas decisões concernentes à cidade ou ao território (Secchi, 2014).

Entretanto, historicamente, essa participação popular nas decisões assumiu feições distintas ao longo do tempo e em diferentes contextos, podendo ocorrer de forma direta ou indireta, por meio de representação. Assim, um agente sempre se mostrou fundamental para a efetivação das políticas públicas: o Estado. É por meio dele que se institucionalizam as ações que asseguram a presença e a voz do povo nas decisões coletivas. Ao analisarmos o que Secchi (2014) enfatiza na definição de política pública, encontramos a noção de problema público. Segundo o autor, “para que um problema seja considerado ‘público’, este deve ter implicações para uma quantidade ou qualidade notável de pessoas” (Secchi, 2014, p. 7). Dessa forma, um problema só adquire caráter público quando os atores políticos o reconhecem como uma questão relevante e de interesse geral.

Com base nessa concepção, compreende-se que as políticas públicas educacionais também emergem da identificação de demandas coletivas e da necessidade de soluções institucionais voltadas à melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, a presente dissertação teve como objetivo geral investigar como os pesquisadores da área da educação abordam o conceito de formação continuada e como este aparece referenciado em dissertações e teses produzidas entre 2014 e 2024.

O estudo contribui ao trazer para o centro do debate as políticas públicas educacionais e a formação continuada de professores, destacando seus desafios e novas demandas diante das transformações sociopolíticas contemporâneas.

Considera-se que a atualidade exige profissionais capazes de responder às múltiplas realidades do contexto educacional, o que torna indispensável refletir sobre as políticas que orientam sua formação. Nesse sentido, a contribuição de Nóvoa (2017) nos convida a refletir sobre a importância da individualidade na prática docente e a valorizar a diversidade como uma riqueza que pode enriquecer o processo educacional. Nóvoa (2017) propõe que não há dois professores iguais e que cada um vai construir sua maneira própria de ser professor.

Essa compreensão é essencial para a formação de professores mais conscientes, críticos e aptos a atender às demandas de um mundo em constante mudança.

O problema de pesquisa do estudo buscou responder: como os pesquisadores da área da educação abordam o conceito de formação continuada e como o referenciam em dissertações e teses entre 2014 e 2024? Nesse particular, as questões norteadoras colaboraram na busca pelo atual estado do conhecimento e posterior compreensão do referencial bibliográfico, sendo elas: O que são políticas públicas? Como podemos definir formação continuada de professores e qual sua importância? Como e quais são os documentos legais que tratam o tema da formação continuada de professores? Como a formação continuada de professores é tratada nas políticas públicas educacionais, dando ênfase à análise no cenário a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)?

Para dar continuidade à compreensão do tema, a justificativa apresentada a seguir esclarece a relevância e a necessidade do estudo. A dissertação se encontra organizada nas seguintes seções: Introdução, Metodologia, Estado do Conhecimento, referencial teórico dedicado à formação continuada de professores e seu contexto a partir da LDB/1996, Análise Temática e Perspectivas sobre a Formação Continuada de Professores, seguidas das Considerações Finais e das Referências utilizadas.

1.1 Justificativa

Esta pesquisa partiu da necessidade de aprofundar o conhecimento acerca do que são políticas públicas educacionais e sua importância na formação continuada de professores, visto que as políticas públicas educacionais são basilares para uma formação inicial e continuada para os profissionais da educação, pois asseveram uma preparação para o desenvolvimento de suas atribuições. Portanto, por meio de uma política eficaz, que invista na formação docente, teremos um melhor desenvolvimento da sociedade como um todo.

Partindo desse contexto, tornou-se necessário, em um primeiro momento, compreender o que se entende por política pública, para, então, avançar na contextualização e no estudo da formação continuada de professores. Tal percurso implica reconhecer as diferentes áreas, oportunidades e formas de acesso aos programas que contribuem para o aprimoramento profissional docente, especialmente a partir das diretrizes estabelecidas pela LDB/1996. Assim, considerando a temática desta pesquisa — políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada de professores — apresenta-se, a seguir, um breve relato da trajetória da pesquisadora como professora do Ensino Fundamental II, a fim de situar o olhar investigativo que orienta este estudo.

O principal motivo da escolha desse tema está diretamente relacionado à minha atuação como Orientadora Educacional, marcada por reflexões e questionamentos constantes, entre eles, o que seria realmente essencial para garantir que os alunos recebam um ensino de qualidade. Ao concluir o estágio do curso de licenciatura em História, fui convidada a lecionar em uma escola particular de grande renome na cidade. Essa experiência foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional, exigindo de mim dedicação, comprometimento e uma profunda reflexão sobre como ensinar com qualidade. Considero importante destacar que a instituição oferecia diversos recursos para a atualização docente, como cursos de formação pedagógica continuada, os quais contribuíam significativamente para a aprendizagem dos alunos.

Nesse percurso, decidi ingressar no curso de Pedagogia para aprofundar meus conhecimentos e buscar metodologias diferenciadas que favorecessem a construção do conhecimento tanto para mim, como profissional, quanto para os alunos. Durante minha trajetória profissional, sempre busquei participar de cursos de capacitação com o propósito de compreender as dificuldades presentes no processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa reflexão, decidi cursar uma pós-graduação e, posteriormente, ingressar no mestrado na área da Educação.

Considerando as experiências construídas ao longo da minha caminhada, reconheço ser fundamental que o profissional da educação tenha acesso a uma formação continuada de qualidade, condição essencial para a construção de um futuro promissor para a educação. Para que isso se concretize, é imprescindível que as políticas públicas educacionais atendam às necessidades reais dos professores, oferecendo-lhes oportunidades de se aprimorar e de conhecer novos modelos pedagógicos capazes de transformar o processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando com a importância da formação inicial e continuada, citamos Militão, Peroni e Militão (2013, p. 29): “A formação inicial e continuada dos profissionais da educação são as bases fundamentais para o alcance da educação pública de qualidade”. Independentemente dos avanços alcançados nos últimos anos, e para que haja equidade educacional, ainda há muito a ser feito para enriquecer as políticas públicas educacionais de formação de professores, pois as políticas públicas podem e devem ajudar a reduzir as disparidades educacionais.

Com essa pauta de discussão, justifica-se a proposta de estudo pela necessidade de que os profissionais da educação possam conhecer e aprofundar o entendimento sobre as políticas públicas educacionais, buscando aprimorar a formação continuada, que hoje demanda qualidade e atualização constantes. Nesse sentido, compreender quais são nossos direitos e benefícios constitui um aspecto essencial desse debate.

1.2 Tema

Políticas Públicas Educacionais de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

1.3 Problema

Como os pesquisadores da área da educação abordam o conceito de formação continuada e como o referenciam em dissertações e teses produzidas entre 2014 e 2024?

1.4 Questões Norteadoras

- O que são políticas públicas?
- Como podemos definir formação continuada de professores e qual sua importância?
- Como e quais são os documentos legais que tratam sobre o tema da formação continuada de professores?
- Como a formação continuada de professores é tratada nas políticas públicas educacionais, dando ênfase à análise no cenário a partir da LDB/1996?

1.5 Objetivo Geral

Investigar como os pesquisadores da área da educação abordam o conceito de formação continuada e como este aparece referenciado em dissertações e teses produzidas entre 2014 e 2024.

1.6 Objetivos Específicos

- Estudar o que são políticas públicas, a fim de compreender sua importância na formação continuada de professores;

- Definir formação continuada, considerando a importância dela na qualidade da qualificação docente;
- Reconhecer a importância da formação continuada de professores, a fim de compreender qual a contribuição dessa formação para a carreira docente;
- Pesquisar como os documentos legais, a partir da LDB/1996, tratam o tema da formação continuada de professores, a fim de conhecer os principais programas de formação continuada.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza bibliográfica, qualitativa e descritiva, fundamentada na análise de documentos, como a LDB/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), além de artigos, dissertações, teses e publicações de diversos autores, entre os quais se destacam: Claude Lessard (2008); Dermeval Saviani (2009); Francisco Imbernón (2009; 2010; 2011); Ilma Passos Alencastro Veiga (2010); Bernardete Gatti (2013); Maurice Tardif (2014); e António Nóvoa (2019). Todos esses referenciais contribuem significativamente para a fundamentação teórica e o aprofundamento do tema investigado.

Os escritos selecionados foram obtidos em publicações que permitiram responder ao objetivo da pesquisa: investigar como os pesquisadores da área da educação abordam o conceito de formação continuada e como este aparece referenciado em dissertações e teses produzidas entre 2014 e 2024. Para isso, desenvolvemos uma metodologia de leitura, descrição, análise e interpretação das informações de acordo com a temática proposta.

A educação contemporânea tem passado por transformações significativas em razão dos avanços das tecnologias da informação e da comunicação, o que evidencia a natureza dinâmica e em constante mutação do conhecimento. Portanto, a educação precisa acompanhar essas transformações e, nesse contexto, o professor também necessita aprender a se reinventar para esse novo momento, que exige diferentes formas de ensinar e metodologias mais desafiadoras e dinâmicas. O objetivo é garantir que os discentes desenvolvam as competências necessárias para enfrentar as adversidades e demandas do futuro.

Em suma, o professor e sua forma de trabalhar está sendo colocado à prova a partir do que aprendeu para construir sua profissão e, neste sentido, é importante que a formação continuada seja um elo efetivo e transformador na carreira do profissional da educação, pois, a formação continuada poderá auxiliar na qualidade dos conhecimentos em áreas específicas.

A construção metodológica constitui uma das etapas mais importantes de uma pesquisa, pois é por meio dela que se define o percurso a ser seguido,

garantindo ao estudo uma linha condutora clara, foco e coerência. É essa estrutura metodológica que orienta todas as etapas do trabalho e possibilita alcançar conclusões consistentes e alinhadas à lógica proposta desde o início até o final da investigação.

Segundo Minayo (2001), metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a pesquisa está tentando ocupar um lugar central no interior das teorias e está sempre sendo referida a elas. Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, são imbricadas, inseparáveis. Também enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerentemente elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. Em resumo, a autora destaca que:

[...] a pesquisa deve ser um processo dinâmico e reflexivo, importa ressaltar que se entende pesquisa como um processo no qual o pesquisador tem uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta uma carga histórica e reflete posições frente à realidade (Minayo, 2001, p. 23).

É possível observar que a ciência se constitui por meio da teoria e do método. A teoria representa a moldura pela qual o pesquisador observa e interpreta a realidade investigada, enquanto o método corresponde ao percurso adotado para compreender o fenômeno observado, o caminho que orienta o olhar e conduz à compreensão do objeto de estudo (Minayo, 2001).

Com base nessa perspectiva, compreendemos que ninguém é capaz de investigar um fenômeno observando-o de forma direta e descontextualizada. Entender a realidade requer mediação por meio de teorias, crenças ou representações. Ao analisarmos uma teoria com o intuito de compreender determinado aspecto da realidade, evidenciamos a necessidade de uma construção científica consistente. É nesse ponto que emerge a importância de definir um caminho metodológico a ser trilhado, ou seja, a necessidade de uma metodologia que oriente a pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013).

A metodologia é compreendida como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica. A metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação (Prodanov; Freitas, 2013, p. 14).

Assim, compreendemos a metodologia como a aplicação de procedimentos e técnicas necessárias à construção do conhecimento, com o objetivo de comprovar a validade e a utilidade das informações coletadas ao longo da pesquisa. Trata-se, portanto, do caminho que orienta a produção científica e possibilita a sistematização do saber (Nascimento, 2002).

Nesse sentido, podemos afirmar que o labor científico avança em duas direções complementares: em uma delas, elabora suas teorias, métodos e princípios, estabelecendo resultados; na outra, reinventa-se constantemente, revisando percursos, abandonando determinadas vias, abrindo-se a novas possibilidades de investigação. Ao trilhar esse caminho, os pesquisadores reconhecem os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, cultivam a humildade própria de quem compreende que todo conhecimento é provisório, aproximado e construído coletivamente (Minayo, 2001).

Ainda, segundo a autora, ao se tratar de pesquisa bibliográfica, é importante destacar que seu propósito central é fundamentar teoricamente o objeto de estudo, oferecendo subsídios analíticos para a interpretação dos dados que serão obtidos. Diferencia-se, portanto, da revisão bibliográfica, pois vai além da simples descrição das fontes consultadas, promovendo uma leitura crítica e interpretativa, que busca compreender o significado subjacente aos dados apresentados.

Ao longo do estudo, selecionamos fontes bibliográficas que trouxeram contribuições significativas tanto para a pesquisa acadêmica quanto para o enriquecimento do conhecimento profissional, proporcionando o embasamento necessário para compreendermos de que forma as políticas públicas educacionais contribuem para a formação continuada de professores. Como destaca Minayo (2001, p. 09), “do ponto de vista antropológico, podemos dizer que sempre existiu preocupação do *homo sapiens* com o conhecimento da realidade”.

Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu a partir da contextualização das Políticas Públicas Educacionais e da Formação Continuada de Professores, considerando a LDB/1996 e buscando aprimorar a compreensão de como tais políticas influenciam a atuação docente no século XXI. Optamos, na perspectiva epistemológica, por uma análise hermenêutico-dialética, que nos permitiu aprofundar a compreensão do tema e, simultaneamente, identificar as contradições que a temática apresenta.

É importante destacar que a hermenêutica dialética constitui uma técnica de análise que sintetiza processos compreensivos e críticos. Enquanto a hermenêutica busca compreender o sentido da comunicação humana, com foco na linguagem, a dialética enfatiza o diálogo, a pergunta, a dúvida e a controvérsia.

Segundo Gadamer (2009), a hermenêutica trabalha com a comunicação da vida cotidiana e do senso comum, considerando que o ser humano se completa por meio da comunicação, a partir da compreensão do seu contexto e de sua cultura. Para o autor, a participação do intérprete é essencial, pois é necessário levar em consideração seus próprios conceitos e preconceitos ao compreender algo.

Metodologicamente, a abordagem hermenêutica se desenvolve na análise das diferenças e semelhanças entre o contexto dos autores e o contexto do pesquisador, explorando as definições de situações dos atores e assumindo um compartilhamento entre o mundo observado e os sujeitos, considerando a realidade do investigador. Além disso, busca compreender fatos, relatos e observações de modo a apoiar a reflexão sobre o contexto histórico em que ocorrem, permitindo ao pesquisador julgar ou tomar decisões a partir das interpretações, produzindo assim um relato dos fatos fundamentado nas múltiplas perspectivas analisadas (Gadamer, 2009).

Já a dialética busca identificar, nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, elementos que possibilitem a análise crítica. O pensamento dialético cria instrumentos de apreensão das contradições da linguagem, permitindo compreender significados e relacioná-los às práticas sociais, valorizando a dinâmica das contradições (Almeida, 2002).

Gadamer (2009) apoia Almeida (2002) e Minayo (2001) ao afirmar que a articulação entre hermenêutica e dialética constitui um caminho relevante para fundamentar pesquisas qualitativas. No caso desta investigação, essa abordagem foi considerada a mais adequada para a construção do roteiro metodológico. Enquanto a hermenêutica enfatiza consenso, mediação e acordos, a dialética privilegia diferenças, contrastes, dissensos e crítica.

Dessa forma, a metodologia da pesquisa, fundamentada na abordagem hermenêutico-dialética, reconhece a relevância dos estudos qualitativos e permite elaborar um roteiro de investigação estruturado. Assim, o caminho metodológico se torna-se mais claro e objetivo, ao considerar apenas as informações e análises pertinentes ao enfoque da pesquisa

Esse quadro resume as principais etapas e aspectos do percurso metodológico, destacando a evolução do pensamento e da prática docente em relação à formação continuada e às políticas educacionais.

Quadro 1: Percurso Metodológico

1. Natureza da Pesquisa: Bibliográfica, qualitativa e descritiva.
2. Fundamentos: Análise de documentos como a LDB/1996 e o PNE, além de artigos, dissertações e teses relevantes.
3. Objetivo da Pesquisa: Investigar como os pesquisadores abordam o conceito de formação continuada nas produções acadêmicas de 2014 a 2024.
4. Metodologia de Coleta: Leitura, descrição, análise e interpretação das informações pertinentes ao tema.
5. Importância da Formação: Destacar a necessidade de formação continuada para a adaptação e reinvenção do professor no contexto educacional contemporâneo.
6. Definição de Metodologia: A metodologia é o conjunto de técnicas e procedimentos que orientam a pesquisa, permitindo uma abordagem clara e coerente de coleta e interpretação de dados.
7. Teoria e Método: A ciência se fundamenta na relação entre teoria (moldura de entendimento) e método (caminho de investigação).

8. Pesquisa Bibliográfica: Fundamentação teórica do objeto de estudo, promovendo uma leitura crítica e interpretativa das fontes consultadas.
9. Foco na Políticas Públicas: Contextualização das Políticas Públicas Educacionais e suas influências na formação continuada de professores.
10. Análise Hermenêutico-Dialética: Técnica que combina a compreensão da comunicação e o diálogo crítico, considerando contextos e contradições.
11. Considerações Finais: Reafirmação da relevância das abordagens qualitativas e a estruturação do roteiro de pesquisa que permita uma análise profunda e crítica.

Fonte: Elaborado pela autora (janeiro 2026).

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

A formação continuada é um processo individual e coletivo, e é fundamental que todos os envolvidos no processo educacional estejam comprometidos com a sua efetividade, a fim de garantir a formação de profissionais qualificados e preparados para os desafios do século XXI. Baseados na busca de assuntos de programas de formação continuada, abordamos o seu significado, seus desafios e possibilidades dentro do contexto escolar.

Nessa perspectiva usamos o tema de estudo para construir um estado do conhecimento que colaborará no desenvolvimento da pesquisa e na elaboração da dissertação, mostrando-nos as possibilidades de ampliarmos os estudos sobre o assunto.

O estado do conhecimento é um estudo aprofundado em pesquisas científicas de base teóricas que são indispensáveis para dar continuidade e esclarecimento sobre o tema que será pesquisado e analisado durante a dissertação de mestrado. É uma área do conhecimento fundamental, que servirá de base para o entendimento das Políticas Públicas Educacionais e formação continuada de professores, tema proposto para a pesquisa em construção. Nesse sentido, entende-se que:

[...] o estado do conhecimento tem como objetivo conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre temática; elaborar produção textual para compor a dissertação/tese; subsidiar a dissertação e/ou tese, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos. Assim, o Estado do Conhecimento vai além da categorização, também são e devem ser realizadas inferências sobre as informações analisadas (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155-156).

As pesquisas realizadas por meio do Estado do Conhecimento (EC), no campo da formação continuada de professores, são essenciais para fornecer uma base sólida sobre a realidade da formação docente e identificar necessidades de aprofundamento do conhecimento. Segundo Morosini e Fernandes (2014), o Estado do Conhecimento consiste na identificação, registro e categorização de produções científicas, permitindo reflexão e síntese acerca de uma área específica em determinado período, reunindo periódicos, teses, dissertações e livros sobre o tema.

Para esta pesquisa, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir de descritores relacionados ao tema da dissertação. Foram adotados os seguintes descritores: “Políticas Públicas educacionais *AND* formação de professores”, “Formação continuada de professores”, “Formação de professores na LDB/1996”, conforme apresentado no organograma da Figura 02. As buscas foram realizadas entre fevereiro e junho de 2024, considerando publicações dos últimos dez anos (2014 a 2024), utilizando aspas e o operador booleano *AND* para refinar os resultados.

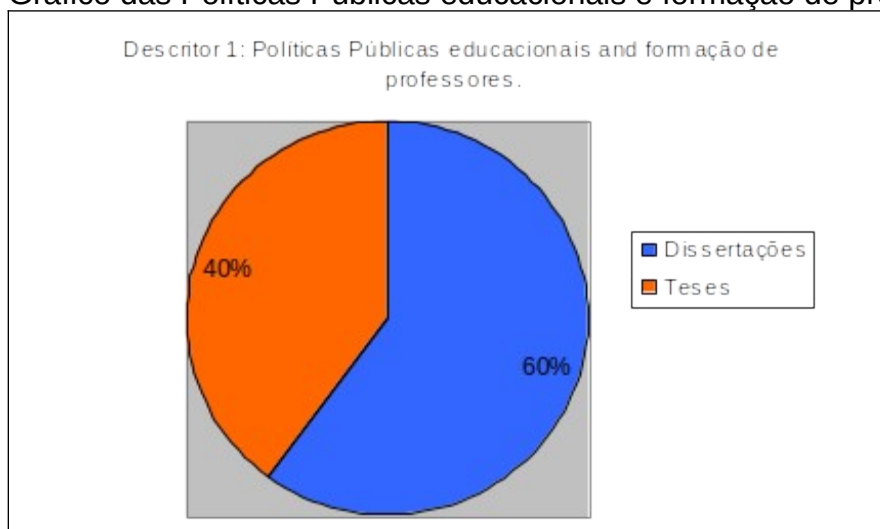
No primeiro descritor, “Políticas Públicas educacionais *AND* formação de professores”, foram inicialmente localizadas 2.396 publicações sem aplicação de filtros. Após a utilização dos filtros por assunto e período (2014-2024), foram selecionadas 63 publicações, das quais 41 eram dissertações de mestrado e 22 teses de doutorado.

Em seguida, realizamos uma triagem das publicações, anotando os títulos, palavras-chave e realizando uma leitura flutuante dos resumos. Dentre essas 63 publicações, selecionamos cinco trabalhos — três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado — defendidos entre 2014 e 2024, por apresentarem conteúdos pertinentes ao tema investigado e alinhados aos objetivos da pesquisa.

Figura 01: Organograma dos Descritores Utilizados no Estado do Conhecimento.



Fonte: Elaboração pela autora (junho 2024).

Figura 02: Gráfico das Políticas Públicas educacionais e formação de professores.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BDTD (2024)

Segue o Quadro 02, com as publicações encontradas do primeiro descritor, com ano de publicação da produção científica, a instituição de ensino superior, título, autor(a) e principais autores utilizados pelos autores.

Quadro 02: Descritor 01 - Políticas Públicas educacionais e formação de professores.

N.	Ano	Instituição	Título	Autor(a)	Principais Autores
01	2018	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Pacto de fortalecimento do ensino médio: uma reflexão sobre a formação continuada de professores.	DALL'ASTA, Marília Nunes	Bauman (2000) Freire (2014) Gadotti (2013) Imbernón (2016) Moran (2013) Morin (2002;2015) Nóvoa (2009) Saviani (2000;2002;2015) Paro (2000;2014).
02	2017	Universidade Presbiteriana Mackenzie.	Políticas Públicas Educacionais para as licenciaturas: um estudo a partir da Formação de Professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Câmpus São Paulo.	GUIRADO, Vanessa Zinderski	Mizukami (1986, 1996, 2005, 2010) Gatti (1997, 2010, 2013, 2015) André (1996, 2010, 2015) Gatti, André e Barreto (2011) Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) Imbernón (2002) Nóvoa (1997, 1999, 2007) Sacristán (1995, 1999) Saviani (2007, 2008, 2009, 2010, 2012) Marcelo García (1997, 2013)

					Vaillant (2015).
03	2018	Universidad e Estadual de Goiás (UEG)	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> - mestrados da UEG: orientações políticas e a formação continuada de professores.	SILVA, Nalva dos Santos Camargo.	Brzezinski (2002) Gatti (2011) Silva (2014) Diniz Pereira (2010) Oliveira (2014).
04	2015	Universidad e Federal de Santa Maria (UFSM)	Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um estudo de caso na rede escolar pública estadual de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul.	CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert.	Bolzan e Morosini (2006, 2009) Bardin (2009, 2011) Candau (1999) Freire (1996) Frigotto (1985,1987,1996,1998,2001, 2002,2004,2005, 2006, 2011) Gatti (2008, 2011) Gatti e Barreto (2009) Imbernón (2009, 2010, 2011) Kuenzer (1985, 1988, 1999, 2001, 2002, 2003, 2006, 2007, 2013) Nóvoa (1991, 1992, 2012) Sacristán e Nóvoa (1999, 2000) Saviani (1986, 1995,1997, 2002, 2003, 2005, 2008, 2009, 2012) Shiroma (2003, 2004, 2005, 2007, 2010, 2011).
05	2017	Universidad e Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.	O diálogo entre teoria e prática no cenário das políticas públicas de formação inicial de professores à docência de pedagogia: os casos USP, UNESP e UNICAMP.	CHIARELLO, Sheila Mara de Melo Rodrigues	Alarcão (2003) Candau (1999) Freire (1996) Gatti e Barreto (2009, 2011) Gatti e Nunes (2009) Gatti (2013) Libâneo (2002, 2006) Nóvoa (1992) Tardif, (2000)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

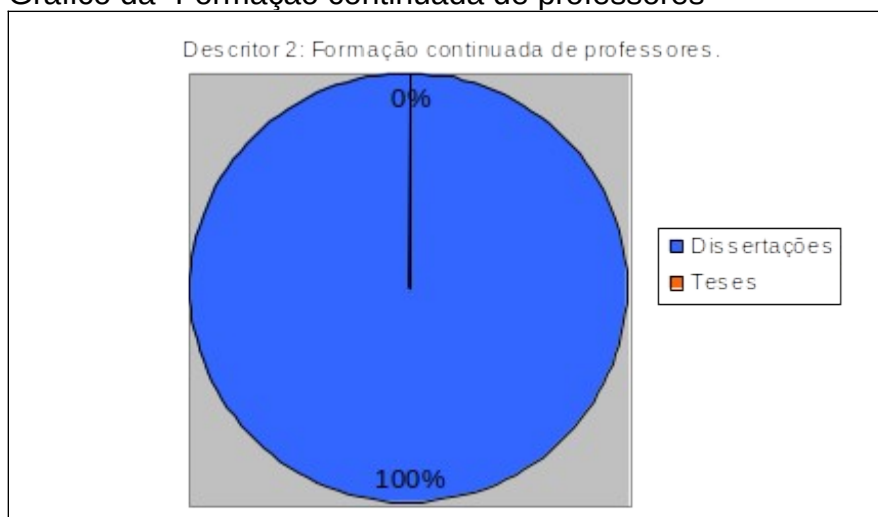
Na sequência, seguindo a metodologia do Estado do Conhecimento por meio da BDTD, realizamos a pesquisa utilizando o segundo descritor: “Formação continuada de professores”, aplicado entre aspas para garantir precisão na busca. Inicialmente, foram identificadas 3.403 produções científicas, incluindo dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Em seguida, aplicamos o filtro por assunto, reduzindo o total para 601 produções científicas. Refinamos a busca considerando o período de publicação

entre 2014 e 2024, obtendo 456 resultados, assim, aplicamos um novo refinamento, restringindo à área da Educação.

Com esses critérios, localizamos 35 publicações, das quais 24 eram dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado. Essas produções científicas constituíram a base de análise referente ao segundo descritor, “Formação continuada de professores”. Seguindo o mesmo procedimento adotado para o primeiro descritor, selecionamos as publicações com base em título, resumo e palavras-chave. Dentre as 35 produções encontradas, foram escolhidas cinco dissertações de mestrado, por apresentarem relevância para o aprofundamento do conhecimento relacionado ao tema pesquisado.

Figura 03: Gráfico da “Formação continuada de professores”



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BDTD (2024).

Abaixo segue o Quadro 02, que compõe as dissertações de mestrado que serão examinadas, de mesmo modo, seguem os principais autores utilizados pelo pesquisador.

Quadro 03: Descritor 02 - “Formação continuada de professores”.

N	Ano	Instituição	Título	Autor(a)	Principais Autores
01	2018	Universidade Estadual Paulista	Formação continuada de professores: um estudo a partir das abordagens teórica, normativa e prática	CARDOSO, Patrick Pacheco Castilhos	Alarcão (1996; 2005) Carr e Kemmis (1986) Freire (1991; 2002) Garcia (1999)

		(UNESP)			Gatti (1997) Imbernón (2010; 2011) Nóvoa (1992; 1993) Schön (2000) Tardif (1991) Zeichner (1993; 2002) Giroux (1986; 1990; 1991) Ghedin (2012) Libâneo (1998a) Pimenta (2012) Candau (2003) Domingues (2014) Garcia (1999) Hargreaves (1994).
02	2017	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Formação continuada na rede municipal de ensino de Chapecó: um tecido a ser cerzido	BADIN, Ana Maria Andreola	Saviani (2008; 2013) Gatti (2008; 2011) Davis (2012) Nóvoa (2010) Brzezinski (2008)
03	2017	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	A rede nacional de formação continuada de professores: contexto, agentes e desenho institucional.	BARROS, Lúcio Oliveira de	André (1999) Bardin (1977) Arvritzer (2008) Klijn e Koppenjan (2006) Myamoto (2000) Bresser-Pereira (2000) Saviani (2000) Gatti e Barreto (2009) Militão (2013)
04	2023	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	A escola de Tempo Integral e as Políticas de Formação Continuada de Professores.	ROLIM, Anita Baraldi.	Moll (2012) Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) Coelho (2009) Gadotti (2009) Weffort, Andrade e Costa (2019) Colares, Jeffrey e Maciel (2018) Severino (2007).
05	2017	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Formação continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo em duas redes municipais do Alto Uruguai.	CAMERINI, Neila Carla	Prada (2010) Nóvoa (1995) Shön (2000) Silva e Frade (1997) Libâneo (1998) Imbernón (2009) Gatti (2002) Saviani (2005) Bardin (2009) Freire (1993).

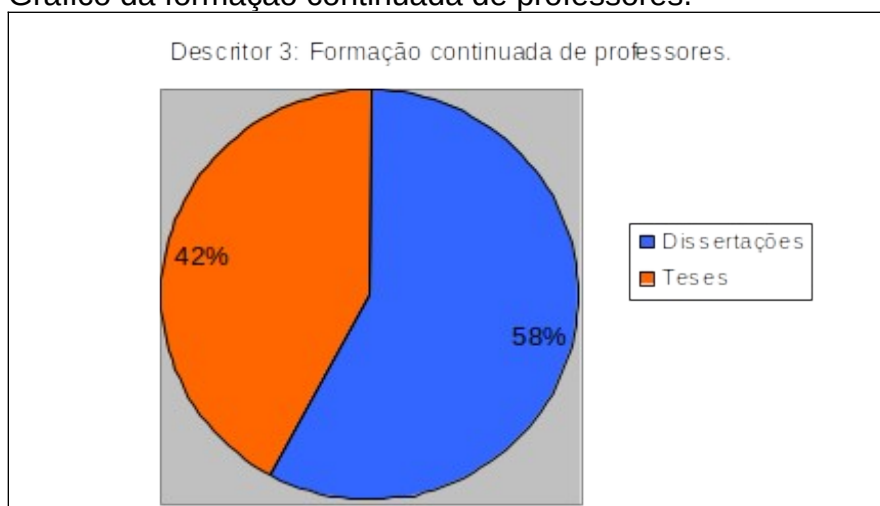
Fonte: Elaborado pela autora, (2024).

O terceiro descritor utilizado para a construção do Estado do Conhecimento foi “Formação continuada de professores”, também pesquisado na BDTD, porém diferenciado do segundo descritor pelo uso de aspas na busca, garantindo maior precisão nas produções localizadas. A metodologia adotada consistiu na seleção criteriosa das pesquisas, observando título, resumo, palavras-chave e realizando leitura flutuante dos resumos.

Na busca inicial, sem aplicação de filtros, foram localizadas 11.201 produções. Aplicando o filtro por assunto, o número foi reduzido para 1.264 publicações. Em seguida, ao refinar a pesquisa considerando o período de 2014 a 2024, foram identificadas 244 produções científicas. Por fim, aplicando o filtro específico para a área de Educação, foram selecionadas 12 publicações, sendo 7 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado.

Dentre essas produções, selecionamos cinco dissertações de mestrado para análise, por apresentarem alinhamento com a temática da pesquisa. A figura e o quadro abaixo apresentam os trabalhos científicos incluídos na análise.

Figura 04: Gráfico da formação continuada de professores.



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BDTD (2024).

Quadro 04: Descritor 03 - Formação continuada de professores

N.	Ano	Instituição	Título	Autor(a)	Principais Autores.
01	2017	Universidade Federal de Uberlândia	Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI.	SILVA, Roberta Miranda	Gatti (2012) Saviani (2009) Nóvoa (1991) Tardif (1999, 2011) Shulman (2005) Pimenta (1999, 2005) Dourado (2015)
02	2019	Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.	A formação continuada: A percepção dos professores no município de São Gonçalo.	NUNES, Nathalia Dantas Pinto	Nóvoa (1992) Gatti (2009) Imbernón (2010) Tardif (2002) Schon (1995) Contreras (2002),
03	2015	Centro Universitário La Salle.	O direito à educação de qualidade nos marcos regulatórios de educação e suas decorrências para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	CESAR, Paula Cristina De Lima	Bardin (2011) Gatti (2008) Nóvoa (2007, 2009) Tardif (2004, 2010) Veiga (2008).
04	2019	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE/Câmpus Olinda	Formação continuada do professor da educação profissional técnica de nível médio	SILVA, Cláudia Maria Bezerra da	Moura (2007, 2008, 2014) Ramos (2005, 2017) Machado (2008) Nóvoa (2002, 2009) Imbernón (2011) Candau (2001) Bardin (2016)
05	2006	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Formação continuada de professores: possibilidades e perspectivas para a construção da autonomia.	FRIPP, Leila de Fátima Haulbert	Terezinha Rios Carlos Estevão Maria Isabel da Cunha Antonio Novoa Osório Marques Maurice Tardif José Contreras Mariano Engueta Carlos Brandão Mário Mello La Paulo Freire

Fonte: Elaborado pela autora (20025)

O quarto e último descritor utilizado foi “Formação de professores na LDB/96”, pesquisado inicialmente em todos os campos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nessa busca, utilizando aspas, não foram encontrados trabalhos relevantes.

Diante disso, ajustamos a pesquisa, utilizando a primeira letra da primeira palavra em maiúscula e as demais em minúscula, conforme mencionado

anteriormente. Com o refinamento por período de publicação entre 2014 e 2024, foram localizadas 358 produções científicas. Aplicando filtros adicionais, considerando a área de Educação, identificamos 34 publicações, sendo 27 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado.

Figura 05: Gráfico da Formação de professores na LDB/1996.



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BDTD (2024).

Este quarto descritor também seguiu o mesmo método adotado nas pesquisas anteriores. Os trabalhos foram previamente selecionados a partir da observação do título, do resumo e das palavras-chave, bem como da leitura flutuante dos resumos. Nessa etapa, foram selecionados dois trabalhos, ambos teses de doutorado. Inicialmente, não se identificou, por meio da leitura flutuante dos títulos e resumos, uma congruência direta com a temática do quarto descritor, “Formação continuada de professores na LDB/1996”. Contudo, ressalta-se a importância de pesquisas que abordem a LDB/1996 e sua articulação com a formação de professores no Brasil.

Quadro 05: Descritor 04 - Formação de professores na LDB/1996.

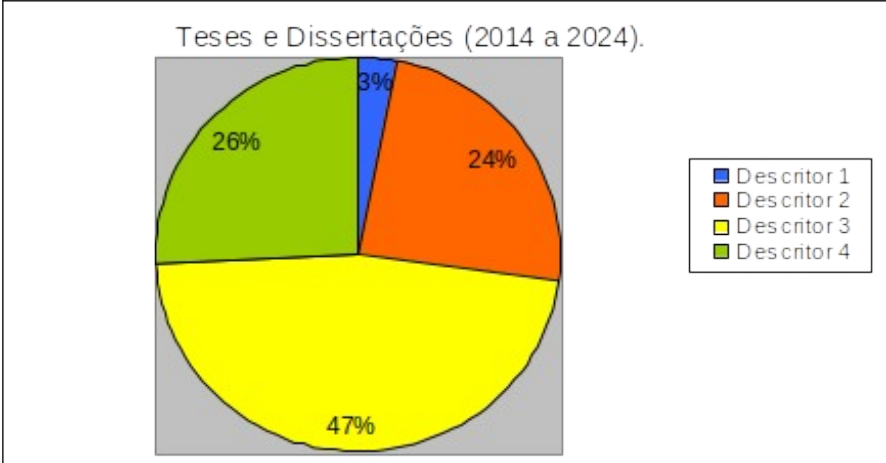
N.	Ano	Instituição	Título	Autor(a)	Principais Autores.
01	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	Políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil.	KRAMM, Daniele de Lima	Bardin (2011) Gatti (2008) Nóvoa (2007; 2009).
02	2019	Universidade	Experiências formativas	BAMPI, Susiane	Candau

		Federal da Fronteira Sul (UFFS)	dos(as) professores(as) em exercício na região da AMAU/RS, entre 1980 e 2018	Maria	Cooper Cury Gatti Imbernón
--	--	---------------------------------------	--	-------	-------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico que segue apresenta uma análise dos descritores da pesquisa e as publicações utilizadas entre os anos de 2014 e 2024. Nesse gráfico foi utilizado o refinamento ano/assunto e área da educação.

Figura 06: Gráfico das Publicações de Teses e Dissertações ao longo de dez anos de pesquisa de acordo com cada descritor (Anos: 2014 a 2024).



Fonte: Elaborado pela autora a partir BDTD (2024).

Assim, no gráfico, apresentam-se 4% de trabalhos sobre Políticas Públicas educacionais AND formação de professores; 32% sobre Formação continuada de professores; outros 62% sobre Formação continuada de professores; e 34% sobre formação de professores na LDB/1996.

Quadro 06: Separação de trabalhos pesquisados e selecionados por categorias.

Categoria 1: Políticas Educacionais/Formação Continuada	Categoria 2: Formação de Professores	Categoria 3: Formação de Continuada/LDB/1996
05	09	02

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

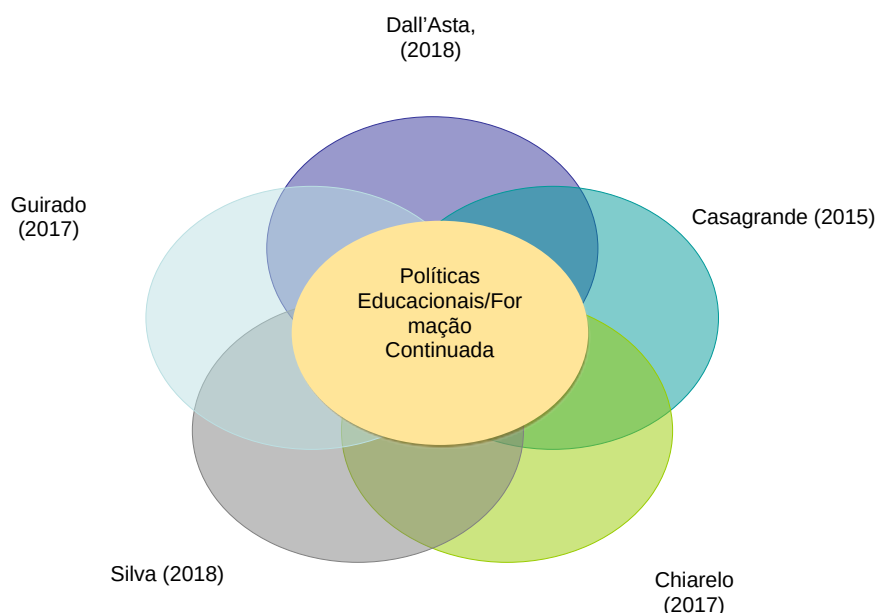
Neste estudo, foram classificadas três categorias de análise: Políticas Educacionais/Formação Continuada; Formação de Professores; e Formação

Continuada/LDB/1996. O objetivo desta etapa consistiu na verificação dos dados obtidos nas pesquisas selecionadas, de modo a possibilitar uma análise mais aprofundada da temática, em consonância com o objetivo geral do trabalho.

É imprescindível ressaltar que as publicações escolhidas serão apresentadas conforme descritas pelos respectivos autores, seja nos resumos ou nos referenciais teóricos. Proceder-se-á à leitura e análise desses referenciais, com a descrição da forma como cada autor(a) delineou e desenvolveu sua própria pesquisa.

Na primeira categoria, intitulada Políticas Educacionais/Formação de Professores, foram analisadas cinco publicações científicas, sendo três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Essa categoria se concentra na temática e nos objetivos que buscam investigar se a formação continuada de professores ocupa um lugar de destaque nas políticas públicas de educação instituídas a partir da LDB/1996.

Figura 07: Organograma de autores e ano de publicação - Categoria 1 - Políticas Educacionais/Formação Continuada



Fonte: Elaboração pela autora (junho 2024).

A Doutora em Educação pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Marília Nunes Dall'Asta (2018) tem como título da sua tese “Pacto de fortalecimento do ensino médio: uma reflexão sobre a formação continuada de professores”. Neste estudo a autora realizou uma pesquisa de cunho qualitativo, buscando problematizar as ações desenvolvidas no Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio e identificar de que forma essas ações contribuem para a formação de professores. O trabalho teve como objetivo realizar uma formação continuada para professores do Ensino Médio da Rede Pública de Educação (Dall'Asta, 2018).

A pesquisadora enriqueceu seu estudo ao apresentar um relato sobre a gênese das políticas públicas voltadas à Educação Básica, abrangendo o período do século XVI ao século XXI, e culminando na análise da política pública denominada Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio. A investigação foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, e os dados foram interpretados com base na Análise Textual Discursiva (ATD). Em sua produção, a autora observou que os professores apontam a formação continuada como um fator que aprimora a prática pedagógica, oportunizando uma nova compreensão acerca do conceito de Educação de Qualidade (Dall'Asta, 2018).

A dissertação de mestrado intitulada “Políticas Públicas Educacionais para as Licenciaturas: um estudo a partir da Formação de Professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Câmpus São Paulo”, de autoria de Vanessa Zinderski Guirado (2017), teve como objetivo geral analisar, sob a ótica dos professores formadores, as implicações provocadas pelas políticas públicas de formação docente nos cursos de licenciatura do IFSP/São Paulo.

Guirado (2017) desenvolveu a pesquisa com base nos pressupostos da abordagem qualitativa, estruturada em duas etapas. A primeira consistiu em uma pesquisa documental, na qual foram levantadas informações, realizadas leituras e analisados os fundamentos teóricos que sustentam o estudo. A segunda etapa correspondeu à pesquisa de campo, conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com professores dos cursos de licenciatura do IFSP. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2019), visando identificar se as políticas públicas educacionais voltadas às licenciaturas têm

contribuído para o desenvolvimento profissional docente e se os conhecimentos trabalhados nesses cursos propiciam uma formação mais coerente com os desafios educacionais contemporâneos enfrentados no contexto escolar.

Os dados obtidos na dissertação da autora, revelam que as políticas públicas educacionais direcionadas às licenciaturas contribuem para o desenvolvimento profissional docente na medida em que estipulam a necessidade de haver uma formação específica para exercer a profissão, por outro lado, o fato delas seguirem diretrizes estipuladas pelos órgãos multilaterais, também faz com a profissão sofra impactos ao afastá-la de documentos legais, ao desconsiderar a produção de conhecimento do professor quanto à docência, ao abordar a educação por meio de uma série de sistemas avaliativos, entendendo-a como se fosse uma questão de custos e números.

O tema de dissertação da autora Nalva dos Santos Camargo Silva (2018), “Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrados da UEG: Orientações Políticas e a Formação Continuada de Professores”, aponta como objetivo analisar a atual política de pós-graduação, em específico a da Universidade Estadual de Goiás (UEG), tendo por base sua história e a relação do Stricto Sensu, em nível de mestrado, com a formação continuada de professores (FCP). Dessa forma a autora investiga quais são as orientações políticas da pós-graduação e em que medida os mestrados da UEG se alinham a essas políticas, relacionando-se com a FCP.

O estudo se justifica pela necessidade de conhecer sobre a gênese das orientações da política da pós-graduação Stricto Sensu no Brasil e, em específico, a da UEG. A pesquisa contribui para sinalizar a desvalorização do exercício docente pelas políticas públicas na atualidade e possibilitar discussões que revelam a necessidade de refletir sobre o papel da pós-graduação no contexto da UEG, contribuindo com a FCP e a efetiva melhoria da Educação Básica no Estado.

A tese intitulada “Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil: um estudo de caso na rede escolar pública estadual de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul”, de autoria de Ieda Maria Kleinert Casagrande (2015), constitui um estudo de caso múltiplo que teve como objetivo conhecer, interpretar e compreender a organização das políticas de formação continuada de

professores das escolas públicas estaduais de Ensino Médio nos municípios de Cascavel/PR e Santa Maria/RS.

Na busca pela contextualização dessas práticas, as análises se concentraram no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR) e nas políticas de formação continuada de professores decorrentes da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio, da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS).

A tese central, de que as propostas de formação continuada de professores implementadas nas redes estaduais públicas de ensino contribuem para a consolidação das políticas de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes de cada Estado, foi confirmada, embora, na prática, tenha sido evidenciado certo distanciamento de professores e estudantes em relação às especificidades da formação na perspectiva da educação integrada e politécnica.

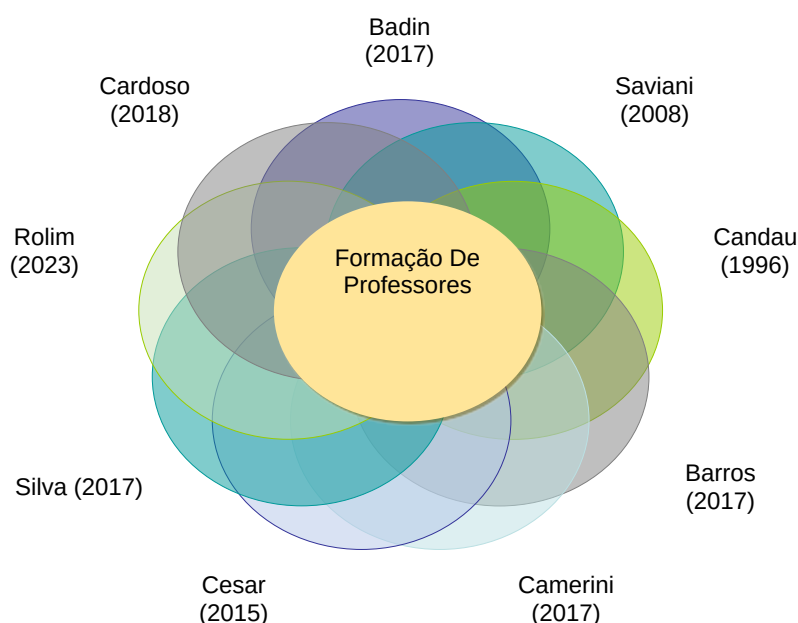
O estudo demonstrou que a inserção de programas de formação continuada voltados aos professores favorece a ampliação de experiências e a produção de conhecimentos teórico-metodológicos nas áreas de atuação docente. Além disso, evidenciou as contradições do desenvolvimento científico que dissocia a ciência do mundo do trabalho, bem como ressaltou a relevância de potencializar o conhecimento dos professores acerca dos princípios que fundamentam a proposta curricular baseada no trabalho, na cultura, na ciência e na tecnologia.

Sheila Mara de Melo Rodrigues Chiarelo (2017) traz como tema em sua produção científica “O diálogo entre teoria e prática no cenário das políticas públicas de formação inicial de professores à docência de Pedagogia: os casos Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de Campinas (UNICAMP)”, com o objetivo de compreender o cenário das políticas públicas educacionais no que se refere à formação inicial de professores em Pedagogia, bem como a maneira com que estas foram encaminhadas a partir da LDB 9394/1996 e delineadas, mais concretamente, pelas determinações legais subsequentes.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de análise documental. Inicialmente, realizou uma revisão da literatura que versa sobre os cursos de

formação inicial de professores, fazendo uma análise do que os autores afirmam ser uma formação para a docência baseada na relação entre a teoria e a prática. Posteriormente, foram analisados os diplomas legais referentes à formação inicial de professores para a docência, tendo como foco o curso de licenciatura em Pedagogia no Brasil, sendo esses documentos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 2006, as Deliberações n. 111, de 2012 e n. 126, de 2014, do Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Resolução n. 2, de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Figura 08: Organograma de autores e ano de publicação - Categoria 2 - Formação de Professores



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir da segunda categoria, nomeada “Formação de professores”, nosso objetivo de pesquisa foi investigar se a formação continuada de professores tem lugar de destaque nas políticas públicas de educação, criadas a partir da LDB/1996. Portanto, foram classificadas nove produções científicas para enriquecer o

conhecimento sobre a formação de professores, a fim de compreender como ela pode contribuir com a qualidade e qualificação docente.

Patrick Pacheco Castilho Cardoso (2018), em sua dissertação de mestrado intitulada “Formação Continuada de Professores: um estudo a partir das abordagens teórica, normativa e prática”, desenvolveu um estudo sobre a formação continuada de professores, cuja intenção central consistiu em analisar o tratamento dado à temática tanto na literatura quanto na legislação, com o propósito de compreender como os processos se institucionalizam com base no campo normativo. Além disso, o autor realizou um mapeamento de estudos e pesquisas sobre a formação do professor intelectual crítico-reflexivo *in loco*, bem como investigou possíveis espaços de formação nessa perspectiva.

O autor justifica a relevância de evidenciar, no âmbito da comunidade educacional, os processos de formação continuada desenvolvidos no próprio espaço de trabalho dos docentes, destacando, sobretudo, como essa modalidade de formação tem sido abordada nos documentos oficiais e nas pesquisas científicas produzidas em contexto acadêmico.

Cardoso (2018) observa que as principais tendências dos estudos analisados indicam que as pesquisas se alinham, no que tange ao referencial teórico e às proposições de políticas públicas, à necessidade de atender de forma mais direta às demandas reais da docência, considerando a escola como *lócus* privilegiado da formação continuada. Entretanto, o autor evidencia, a partir do exame dos textos normativos que regulam esses processos, a ausência de um diálogo efetivo entre os documentos oficiais, além de apontar que os pressupostos teóricos aparecem de forma superficial na legislação. Por meio do estudo de campo, constatou-se, conseqüentemente, que, no contexto escolar, a formação do professor ainda se configura como uma tentativa não consolidada, empreendida por seus próprios atores, em razão do descompasso entre teoria, política e prática.

Ao perceber que tinha a capacidade de aprender, o homem passou a arquitetar formas de aprimoramento capazes de transformar a realidade, o que, por consequência, resultou em evoluções, tais como a evolução social, tecnológica, econômica e cultural. Transcendendo essa ideia para a prática docente, não é possível pensar em progresso na carreira do professorado

sem que esteja diretamente vinculado a práticas formativas que estejam presentes ao longo de todo o seu desenvolvimento pessoal/profissional (Freire, 2002 *apud* Cardoso, 2018, p. 14).

Badin (2017), em sua produção científica intitulada “Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Chapecó: um tecido a ser cerzido”, contribuiu para o avanço do conhecimento na área da formação de professores. O estudo teve como objetivo realizar uma pesquisa documental e bibliográfica acerca das proposições referentes à formação continuada de professores no Brasil e, de modo mais específico, na rede municipal de ensino de Chapecó/SC. O autor cita em sua dissertação:

Outra questão recorrente diz respeito ao distanciamento entre a real necessidade dos professores, das escolas e as políticas educacionais tanto para formação inicial como para a continuada. A articulação entre essas três instâncias é fundamental e pode ser um caminho para a consolidação de ações mais sistemáticas e coerentes para a qualificação desse processo formativo (Badin, 2017, p. 35).

As reflexões de Saviani (2009), corroboradas por Gatti (2013), constataram que os sistemas de ensino foram constituídos antes das instituições para formação de professores, o que sugere que a preocupação com a formação advém de muitos anos.

Quanto a formação continuada, em 1996, a publicação da LDB/1996, Lei n. 9394, abordou essa questão inserindo-a como um direito dos profissionais da educação a ser viabilizado pelos sistemas de ensino, mas é somente nos últimos anos que emergiu a urgência desse debate no sentido mais amplo, envolvendo diferentes instâncias (Badin, 2017, p. 20).

Entretanto, é preciso atentar aos diferentes desafios enfrentados nos diferentes níveis da carreira docente. Pela leitura de várias pesquisas que analisaram as experiências de formação continuada nos últimos anos, não se percebe se há diferenciação ou se o conhecimento dos professores mais experientes é considerado em relação aos iniciantes.

Candau (1996) chama a atenção para um aspecto fundamental ao destacar que, para o adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente. Não se pode tratar da mesma forma o professor em início de carreira, aquele que já possui

ampla experiência pedagógica e o que se encontra próximo da aposentadoria. Os problemas, as necessidades e os desafios são distintos e, portanto, os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade, promovendo situações homogêneas e padronizadas sem levar em conta as especificidades de cada etapa da trajetória profissional.

Contudo, quando a formação continuada promove a participação coletiva e oportuniza momentos de troca, valorizando o saber e a experiência de cada participante, essa diversidade entre docentes iniciantes e veteranos pode se tornar um aspecto enriquecedor, capaz de favorecer o desenvolvimento de todos (Badin, 2017).

Já Lúcio Oliveira de Barros (2017) aborda o tema em sua pesquisa intitulada “A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores: contexto, agentes e desenho institucional”. O autor teve como objetivo analisar e compreender o contexto, os agentes e o desenho institucional da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. O interesse pela temática surgiu do propósito de compreender a literatura produzida sobre o assunto, examinando a articulação entre organizações, políticas e agentes que compuseram a referida rede no período de 2004 a 2006. A pesquisa se caracterizou como bibliográfica e documental, considerando o tipo de fonte utilizada.

Barros (2017) observa que a análise de conteúdo revelou distinções entre as concepções de formação continuada apresentadas pelos diferentes envolvidos. A própria pluralidade de instituições de ensino superior participantes, aliada à sua autonomia na elaboração dos materiais, resultou em concepções e finalidades diversas no que se refere à formação docente. O desenho institucional evidenciou a ausência de participação dos professores e dos sistemas de ensino municipalizados na elaboração do programa. Embora a concepção formal de formação continuada, expressa na LDB/1996), tenha sido tomada como referência, as “propostas” e “produtos” do programa revelaram múltiplas interpretações sobre o conceito de formação continuada. Assim, constatou-se que as universidades formularam propostas voltadas a todos os docentes do país, mesmo diante da ausência de consenso quanto ao significado e aos propósitos da formação continuada.

A partir do levantamento, foi possível compreender que o tema formação continuada, no caso dos 29 trabalhos analisados, é muito mais pesquisado sob o viés da teoria pedagógica para formação de professores do que sob o viés das políticas educacionais. Mostra-se, portanto, um tema multifacetado e que, para ser estudado profundamente, precisa da consideração do macro ao microcontexto, não deixando de lado os agentes e instituições envolvidos, bem como buscando formas de compreender o impacto das políticas de formação continuada de professores, haja vista a dificuldade de se mensurar ou minimamente interpretá-las, no que tange seus resultados, para além dos relatos de docentes envolvidos (Barros, 2017).

A pesquisa intitulada “A escola de tempo integral e as políticas de formação continuada de professores”, de autoria de Anita Baraldi Rolim (2023), aborda uma temática de grande relevância ao ter como objeto de análise a escola de tempo integral e as políticas de formação continuada de professores nesse contexto. O objetivo principal consistiu em investigar as implicações do processo de implementação das escolas de tempo integral, especialmente no Estado de São Paulo. Como objetivos específicos, a autora buscou averiguar como esse processo vem sendo desenvolvido a partir dos dispositivos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024).

No que se refere à formação continuada, Rolim (2023) afirma que os resultados indicam que a política de formação continuada de professores do ensino fundamental nas escolas de tempo integral do Estado de São Paulo tem sido implementada de maneira contraditória, configurando-se ainda como um campo de disputas, marcado por avanços e retrocessos constantes.

Nessa perspectiva, Camerini (2017), em sua dissertação, analisa, no âmbito das políticas públicas educacionais, a formação continuada de professores municipais dos anos iniciais do ensino fundamental, investigando as concepções dos docentes e dos profissionais responsáveis pela elaboração das formações. A autora delimitou um recorte temporal referente aos dois anos anteriores à pesquisa empírica, complementando-o com um resgate teórico dos últimos dez anos, a fim de compreender a trajetória histórica da formação continuada e as produções relevantes da última década.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as concepções de formação continuada apresentadas pelos docentes se aproximam de perspectivas reflexivas sobre a própria prática pedagógica. Verificou-se o interesse dos professores por cursos, palestras, oficinas e congressos, além do reconhecimento da importância de articular teoria e prática para a construção de um ensino de qualidade. Camerini (2017) conclui que a formação continuada é percebida como uma ferramenta que vem auxiliar o professor em sua prática pedagógica, suprimindo lacunas e necessidades com as quais nos deparamos no cotidiano escolar, considerando que essa formação vem a ser um grande alicerce, a fim de buscar um ensino de qualidade.

Em 2017, Roberta Miranda Silva (2017) também contribui com sua pesquisa “Formação Continuada de Professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI”, em que busca como problema investigativo identificar as contribuições dessas propostas de formação continuada ao perfil e aos saberes dos profissionais docentes dos anos iniciais da Educação Básica. A pesquisa é de cunho documental e bibliográfico, fundamentada em leis (LDB, DCN, reformas e decretos nacionais), textos, artigos, dissertações, teses e publicações de diversos autores.

A autora concluiu que as propostas de formação continuada promovidas pelo governo neste novo século têm se voltado para o enriquecimento das ações pedagógicas em sala de aula. Contudo, observa-se que ainda há carência de iniciativas voltadas ao fortalecimento do conhecimento teórico e científico dos professores. Ainda assim, vale ressaltar que, segundo a análise histórica apresentada, as propostas de formação continuada estabelecidas pelo governo desde o início do século XXI, mesmo que de forma gradual, têm possibilitado o desenvolvimento do conhecimento e da prática docente.

Cesar (2015), em sua pesquisa de cunho teórico e documental, destacou os pressupostos sobre a educação de qualidade presentes nos marcos regulatórios da educação em nível nacional, bem como suas implicações para a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. As reflexões apresentadas pela autora buscam contribuir para uma nova abordagem da formação

docente, voltada à transformação das práticas pedagógicas. Espera-se que as mudanças na ação docente promovam a qualidade da educação e favoreçam os processos de aprendizagem.

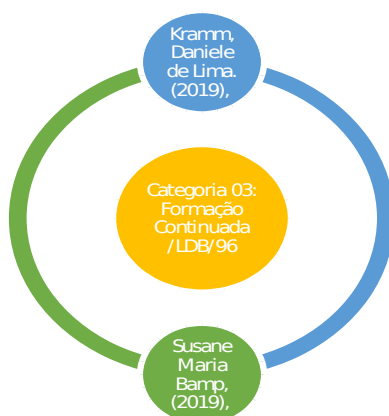
Por sua vez, Nunes (2019) analisou a perspectiva histórica da formação de professores, discutindo a relação entre educação de qualidade, formação continuada, expectativas profissionais e a escola como espaço formador. A dissertação teve como objetivo central investigar as formações continuadas ofertadas pelo Centro Municipal de Referência em Formação Continuada do Município de São Gonçalo (CREFCON), buscando compreender suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, a autora Claudia Maria Bezerra da Silva (2019), teve como objetivo analisar a concepção e a importância da formação continuada para o trabalho do professor da educação profissional técnica de nível médio.

É importante que o professor reconheça que o saber docente se caracteriza por ser inconcluso, demandando um constante aprendizado que tem como ponto de partida a formação inicial e permanece durante toda a vida profissional (Silva, 2019, p. 13).

A autora relata que os achados da pesquisa sugerem que os sujeitos reconhecem a formação continuada como importante para o trabalho do professor, tendo em vista que permite atualização dos conhecimentos, melhoria da prática e espaço para socialização de experiências entre os pares (Silva, 2019).

Figura 09: Organograma autores e ano de publicação - Categoria 3 - Formação Continuada/LDB/1996



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na categoria 03, intitulada “Formação Continuada/LDB/1996”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) enfatiza, em seus dispositivos, especialmente no artigo 63, a importância da formação continuada de professores, reconhecendo-a como essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores e fundamental para a promoção de uma educação de qualidade. Nesse sentido, as produções científicas selecionadas contribuíram significativamente para a construção do conhecimento acerca da relevância da LDB/1996 no que se refere à formação continuada docente.

Para essa categoria, foram selecionadas duas teses de doutorado, das quais foi possível extrair dados relevantes para a pesquisa e ampliar a compreensão sobre a articulação entre a LDB/1996 e a formação continuada de professores.

A formação continuada docente foi objeto de investigação aprofundada por Daniele de Lima Kramm (2019), em sua tese intitulada “Políticas de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil”. O estudo consistiu em uma revisão integrativa das políticas de formação inicial de professores da Educação Básica no país, considerando artigos publicados em periódicos revisados por pares disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram incluídos trabalhos que analisaram a formação docente à luz das seguintes políticas: LDB/1996; PNE; Plano de Desenvolvimento da Educação; Política Nacional de Formação de Professores; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e para a Pedagogia, com foco na formação para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Kramm (2019) afirma que os resultados evidenciaram o predomínio de influências externas nas políticas educacionais brasileiras, tanto no referencial teórico quanto nas recomendações de organismos multilaterais. A expansão dos cursos, ocorrida em decorrência das exigências da LDB/1996 e em consonância com essas influências, priorizou formações à distância e ampliou a participação privada, gerando um conflito de interesses entre os formuladores e os executores das políticas.

A autora destaca a preponderância de políticas emergenciais, sobretudo aquelas voltadas à formação em serviço, bem como a falta de continuidade e de

coesão entre os programas, o que dificulta a consolidação de uma política nacional de formação docente. Além disso, a pesquisa identificou a ausência de consenso entre os profissionais da educação, especialmente no que se refere à identidade e à natureza dos cursos de formação. Entre as principais fragilidades observadas, destacam-se: o desequilíbrio entre teoria e prática, a dispersão do campo de atuação profissional, a deficiência nos estágios e a dificuldade de articulação entre universidade e rede escolar.

A autora, enfatiza que as políticas de formação tem sido tema de interesse crescente, reforçando, por um lado, a importância que estes profissionais têm para a educação e, por outro, a necessidade da consolidação de um Sistema Nacional de Educação que desenvolva políticas estruturantes para a área, ampliando ações efetivas de valorização docente, no intuito de sanar deficiências nas formações, nas condições de trabalho e na carreira dos profissionais da educação.

Gatti, Barretto e André (2011) buscaram identificar como as diversas instâncias de governo no Brasil haviam estabelecido ações políticas em relação à formação de professores, e as maneiras pelas quais essas medidas interferiram nas práticas desses profissionais. Apontaram uma grande diversidade e riqueza de ações, mas também fragilidades para os diversos níveis educacionais, como a distância entre os formuladores e os implementadores dessas políticas, acarretando a baixa aderência dos professores e dos estados e municípios às propostas elaboradas no âmbito federal, além do enfoque nas avaliações padronizadas dos alunos da Educação Básica e na responsabilização exacerbada de professores e professoras pelos problemas educacionais (Kramm, 2019, p. 18).

Kramm (2019) conclui que sua tese, motivada pelo interesse em compreender como foram formuladas e estabelecidas as políticas de formação de professores no Brasil, identificou suas principais influências e avaliou a repercussão dessas medidas sobre o trabalho docente.

Em continuidade, Susane Maria Bampi (2019) propôs investigar e analisar as características presentes nos processos de formação inicial e continuada dos(as) professores(as) em exercício nas escolas públicas estaduais da região da Associação de Municípios do Alto Uruguai (AMAU/RS), no período de 1980 a 2018. Para isso, a autora buscou compreender os marcos que influenciaram a evolução e a organização escolar, a concepção de escola e educação presente na estrutura das

instituições, além de identificar a concepção de formação presente nos principais programas e ações políticas docentes, com o objetivo de caracterizar o perfil docente e resgatar as experiências formativas dos professores em exercício.

Bampi (2019) destaca que, após a promulgação da LDB/1996, a formação continuada passou a ser realizada prioritariamente nas escolas. Observa-se a relevância desse processo formativo ao considerar a implementação das políticas estaduais a cada novo governo. A percepção da formação continuada é construída a partir das reflexões dos professores sobre aquilo que gerou significado em sua prática, assumindo-se, portanto, como um processo contínuo e inacabado, no qual o professor se configura como sujeito ativo de sua própria formação.

Com esse enfoque, a autora realizou um diagnóstico da docência e da formação docente no período de 1920 a 2018, unificando duas pesquisas e apontando diretrizes para a reflexão sobre a formação continuada, enfatizando a LDB/1996 como marco central da educação brasileira. Os recortes de análise incluíram a formação de professores anterior à LDB /1996 e desdobramentos de programas e ações políticas após a LDB/1996, temas essenciais para a fundamentação desta dissertação de mestrado.

Ao analisar a importância do estado do conhecimento (EC) para o desenvolvimento das bibliografias e categorias apresentadas, constatou-se que ele contribuiu para compreender diferentes perspectivas, teorias e metodologias utilizadas na área. Ressalta-se que as contribuições identificadas foram fundamentais para o objetivo geral da pesquisa, que visa investigar como os pesquisadores da área da educação abordam o conceito de formação continuada e como ele é referenciado em dissertações e teses produzidas entre 2014 e 2024.

O EC forneceu informações valiosas sobre o tema “Políticas Públicas Educacionais e Formação Continuada de Professores”, permitindo uma visão abrangente e atualizada, que servirá de base para novos estudos e pesquisas. Além de coletar dados, o EC possibilitou identificar os autores mais frequentemente utilizados em produções científicas, tais como: Bauman, Freire, Gadotti, Imbernón, Moran, Morin, Nóvoa, Saviani, Paro, Gatti, Tardif, Candau, Bardin, André, Arvritzer, Klijn e Koppenjan, Miyamoto, Bresser-Pereira, Libâneo e Militão, entre outros. Estes

autores serão importantes para o referencial teórico e para a construção da temática da pesquisa, assim como as teses e dissertações analisadas no EC.

A partir da análise das teses e dissertações, foi possível elencar uma base de abordagens das pesquisas referentes à temática que revelam importantes convergências e divergências em relação à formação continuada de professores e suas implicações para a qualidade do ensino.

Entre as convergências, destaca-se a valorização da formação continuada, que é amplamente reconhecida como fundamental para a melhoria da qualidade educacional. Há um consenso entre os autores de que a formação contínua contribui significativamente para o desenvolvimento profissional dos docentes, permitindo que estes se mantenham atualizados e capacitados frente aos desafios contemporâneos. Além disso, muitos estudos ressaltam o papel crucial dos governos na implementação de políticas públicas que assegurem acesso a uma formação de qualidade, reconhecendo que investimentos adequados são essenciais para promover avanços significativos na educação.

Por outro lado, as divergências surgem nas abordagens de implementação da formação continuada. As pesquisas apresentam diferentes propostas e metodologias sobre como essa formação deve ser efetivada nas instituições de ensino, refletindo uma diversidade de contextos e necessidades. Além disso, as perspectivas sobre o impacto da formação contínua variam: enquanto alguns estudos focam em seus efeitos diretos na prática docente e no aprimoramento do ensino, outros ampliam o escopo, discutindo aspectos teóricos e sociais que também influenciam a formação e o trabalho dos educadores.

Nos capítulos seguintes, a dissertação aprofundará essas questões, explorando possibilidades de pesquisa que visem preparar os docentes para os desafios do século XXI e enfatizando a importância de uma formação continuada que se adapte às novas demandas educacionais.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Como podemos definir formação continuada de professores? Para responder essa pergunta é fundamental entender a origem da palavra Pedagogia. Inicialmente a palavra tem origem na Grécia antiga, trazendo a junção de *paidós* (criança) e *agogé* (condução). De fato, o termo “pedagogia”, do ponto de vista epistemológico, refere-se a conduzir a criança no processo do conhecimento. O significado da palavra Pedagogia pode ser entendido como a ciência que tem como objeto de estudo a educação, o processo de ensino e a aprendizagem. O sujeito é o ser humano como educando, a “abordagem do ensino é a teoria e prática da aprendizagem e como esse processo influencia e é influenciado pelo desenvolvimento social, político e psicológico dos alunos” (Portal, 2024, s/p¹).

Sendo assim, pedagogo é o profissional que possui graduação em pedagogia. Este profissional está intimamente ligado a educação, como um processo contínuo tendo como foco principal o desenvolvimento epistêmico. Remotamente, a partir do ano 1549 (século XVI), a educação no Brasil Colonial foi marcada com a chegada dos portugueses, a educação era ministrada pelos jesuítas, voltada a catequização e mão de obra exploratória dos indígenas. Os padres jesuítas eram os detentores do saber durante este período colonial.

No século XIX, a educação passou a ter um novo cenário, com a chegada da Família Real ao Brasil (1808), com a criação de colégios, academias, bibliotecas, museus, escola de medicina, professores (homens letrados), tempo de importantes transformações, voltadas mais para a elite. Já a partir do Brasil República (1889), surge o ensino secundário que contribuíra para o desenvolvimento educacional brasileiro.

No início da República, a melhora não foi apenas quantitativa, uma vez que data daí a introdução do ensino graduado, com o aparecimento dos primeiros ‘grupos escolares’ ou ‘escolas-modelo’. Mas, ainda em 1907, o tipo comum de escola primária é a de um só professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento (Ribeiro, 1993, p. 85).

1 Informações disponíveis no portal Pedagogia ao “Pé da Letra”. Disponível em: www.pedagogiaaopedaletra.org.br. Acesso em 20 ago. 2024.

Nesse sentido, com o passar do tempo, aumenta progressivamente a importância e a presença dos professores, que, desde os tempos remotos, foram os principais instrutores do ensino. Partindo desse contexto, surge a pergunta: o que é ser professor? À primeira vista, pode parecer simples responder, porém, ser professor exige preparo, conhecimento e dedicação. O docente deve estar comprometido com o ensinar e aprender (Ribeiro, 1993).

Pode-se afirmar que ser professor, no cenário atual, exige múltiplas competências. Afinal, o futuro demanda uma formação continuada de alto nível, sem a qual não há alternativa para o desenvolvimento profissional. Conforme Gatti (2013, p. 91), o professor “não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados”.

A formação continuada deve ser concebida como um processo contínuo, voltado ao desenvolvimento da prática docente. Esse aperfeiçoamento é essencial para a melhoria da qualidade da educação e para a consolidação da profissão docente. Nesse sentido, torna-se fundamental investir no aperfeiçoamento individual e na consciência do papel do educador, de modo que o professor possa construir uma maestria de excelência. De acordo com Tardif (2014, p. 47), “o professor, ao mesmo tempo que ensina, também aprende, interagindo com conhecimentos teóricos, curriculares e práticos em um ciclo contínuo de desenvolvimento”.

A formação de professores, portanto, requer reflexão crítica, considerando-se que se trata de um tema que tem sido objeto de amplas pesquisas e debates acadêmicos. Apontamos o que discute Imbernón (2011, p. 60) sobre o papel da formação inicial:

Nas últimas décadas, fizeram-se muitas pesquisas sobre o conhecimento profissional dos professores. Sabemos que dificilmente o conhecimento pedagógico básico tem um caráter muito especializado, já que o conhecimento pedagógico especializado está estreitamente ligado à ação, fazendo com que uma parte de tal conhecimento seja prático, adquirido a partir de experiência que proporciona informação constante processada na atividade profissional. A formação inicial deve fornecer base para se adquirir esses conhecimentos especializados.

Em suma, o professor deve estar preparado para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, com um saber pedagógico voltado também para a prática, fundamentado na teoria, na ação e na construção do conhecimento. Por essas razões, entendemos ser necessário que haja uma mudança de postura do professor. A formação continuada pode proporcionar aos professores o aperfeiçoamento de suas práticas e habilidades pedagógicas, para se fazerem profissionais mais eficazes. Corroborando com o que diz Paulo Freire (1996, p. 23),

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

O professor deverá dar possibilidades para o aprender e não apenas transferir, aprimorando as práticas pedagógicas e metodologias de ensino, que carecem de um ensino eficaz e motivador para os discentes.

Segundo Gadotti (2011), é preciso estar aberto à comunicação e ler muito, falar e escrever bem, saber pesquisar, tomar decisões e resolver problemas, pois “O enfoque da formação do novo professor deve ser na autonomia e na participação, nas formas colaborativas de aprendizagem” (Gadotti, 2011, p. 69). A formação continuada precisa ser considerada pelos professores como um dos mais necessários apoios pedagógicos, sendo importante que todos reconheçam a proeminência dessa preparação para o aprimoramento de seus estudos.

Tomando como ponto de partida as pesquisas de Gatti (2010) podemos inferir que a formação de professores:

- não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares, como adendo destas áreas, mas precisa ser pensada e realizada a partir da função social própria à Educação Básica, à ESCOLA e aos processos de escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil;

- sua formação se volta para a ação pedagógica na educação escolar de crianças e adolescentes jovens em desenvolvimento e não de *homúnculos*²;
- é necessário superar nossa tradição de modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciência dos séculos XVIII e XIX;
- fazer a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de um mero ofício, deixando de lado ambiguidades quanto a seu papel como Profissional e Agente Social da mais alta importância;
- cultura geral aprofundada é parte necessária ao exercício de seu trabalho³.

Diante desse contexto é imprescindível que o professor compreenda a importância de buscar uma preparação que o acompanhe durante sua maestria, sendo primordial que inicie desde a sua formação inicial e dê continuidade com cursos de aperfeiçoamento.

Quando Freire (2011) afirmava que ensinar é uma especificidade humana, também assegurava que essa tarefa exige algumas competências, tais como: ter segurança, ser comprometido, saber escutar e ter competência profissional. Por isso afirmava que “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (Freire, 2011, p. 89-90).

Nessa perspectiva, entendemos ser fundamental que o professor compreenda a importância da formação continuada, assim, poderá estar mais preparado para trabalhar com os alunos que hoje frequentam a escola, oferecendo a eles aprendizado de qualidade. A formação continuada de professores é um processo fundamental para garantir a excelência do ensino e a constante expansão do conhecimento dos profissionais da educação, por isso, pode ser entendida como um

2 *Substantivo* 1. homem pequeno; 2. *pejorativo*: indivíduo insignificante e/ou de caráter mesquinho, vil
3. *alquimia*: antigo; ser artificial que os alquimistas gostariam de ter criado; 4. *história da biologia*: homem de proporções microscópicas que se acreditava existir no esperma humano. Disponível para consulta em *Oxford Languages - The Home of Language Data* (oup.com).

3 Adaptado do estudo de Gatti (2010).

compromisso permanente entre os professores, pois a atualidade exige professores capacitados às novas demandas da educação, com práticas inovadoras e metodologias ativas efetivas devido, dentre outras coisas, ao avanço das tecnologias de informação e comunicação. De acordo com Nóvoa (1995, p. 25), em *Os Professores e a Sua Formação*, “a formação continuada é um movimento permanente e reflexivo, no qual o professor não é apenas um executor de conteúdo, mas um sujeito ativo, reflexivo e criativo no processo educacional”.

Entre os inúmeros desafios que a profissão docente tem, a formação continuada também agregou mais algumas dificuldades para o professor que necessita atuar em sala de aula. Essa pesquisa trouxe contribuições significativas e foi possível elencar três perspectivas para aprofundar a pesquisa, a partir dos autores utilizados: a falta de tempo, a falta de recursos e a desmotivação.

Magalhães e Azevedo (2015) ressaltam que a formação docente não é realizada com o acúmulo de cursos e técnicas inovadoras. A formação continuada se dá por meio da reflexão do trabalho educativo e da sua identidade pessoal e profissional, considerando as dificuldades na busca pelo significado de suas aprendizagens e da sua prática em sala de aula.

Ao analisar a primeira perspectiva, a falta de tempo, percebemos que a carga horária de trabalho dos professores é inadequada e dificulta a participação em atividades de formação continuada ou especialização. E isso está diretamente ligado a segunda categoria, a falta de recursos, pois o professor trabalha em tripla jornada para ganhar mais e assim não tem tempo para investir em sua qualificação.

São muitos os entraves que impedem que a formação continuada aconteça de modo efetivo dentro do espaço escolar. Isso fica evidenciado nas falas dos professores, que reclamam da falta de apoio do poder público para o exercício da profissão (Freitas; Pacífico, 2020, p. 147).

Atualmente, estão sendo disponibilizadas ferramentas *online* para capacitações e especializações, tanto gratuitas, quanto privadas, mas isso também irá demandar organização pessoal e tempo do professor. Após a pandemia da COVID-19, quando foi preciso reaprender a dar aulas, houve algumas inovações na oferta da formação continuada, mas ainda assim, é necessário que o professor

tenha tempo e atenção ao que está sendo passado, para efetivamente concluir a capacitação.

Quanto a segunda perspectiva, a falta de recursos, intimamente ligada à primeira, ocorre também que, muitas vezes, as escolas não possuem recursos financeiros suficientes para investir na formação de seus professores, ficando dependentes de formação oferecidas pelo Poder Público. Isso traz uma demanda reprimida de profissionais que buscam qualificação por meio de entidades privadas, investindo parte do seu salário em cursos, especializações, mestrados e até mesmo doutorados.

Infere-se que entre os problemas já apontados, a carga horária excessiva e a jornada, muitas vezes tripla, de trabalho, para compensar o baixo salário, faz com que o professor não consiga se organizar para participar de cursos e seminários ofertados para sua formação continuada. Fica difícil gerenciar a jornada dupla ou tripla com os afazeres de casa e ainda a motivação para crescer e se desenvolver mais profissionalmente (Freitas; Pacífico, 2020). Os autores ainda citam outros motivos para essa dificuldade, tais como:

[...] falta de incentivo financeiro, falta de profissionais capacitados para organizar, planejar e gerenciar os programas, problemas estruturais e falta de interesse dos governantes e de alguns professores que não lutam por seus direitos (Freitas; Pacífico, 2020, p. 146).

Conforme nos fala Imbernón (2010) a formação continuada precisa estar presente no crescimento profissional do educador ao longo da sua vida, mas precisa também ser algo compensador, que ele faça com satisfação. Isso deve ressignificar a atuação do professor e contribuir para sua formação de forma agradável, e não ser uma obrigação que causa estresse ou insatisfação.

Dentro dessa visão, está a terceira perspectiva, a desmotivação, que é resultado das duas primeiras e se alia a elas no momento de não efetivar a formação continuada dos professores. Alguns professores se sentem extremamente desmotivados e desvalorizados e assim não demonstram vontade de participar de nenhum tipo de atividade extraclasse, mesmo que seja formação continuada e que seja para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Estão desacreditados do sistema por conta da desvalorização e da sobrecarga de trabalho, por vezes, não conseguem sequer compreender a importância do processo de formação continuada como algo bom para si. Nessa visão, retomamos Imbernón (2010), que sugere que a solução não é aproximar a formação do contexto, mas sim desenvolver novos processos na teoria e na prática da formação com novas metodologias e novas perspectivas que possam incentivar o desenvolvimento profissional. Para o autor, promover atividades prazerosas e que tragam motivação e satisfação ao professor são a melhor forma de capacitar e qualificar o quadro funcional da educação.

Freitas e Pacífico (2020) apontam que os grandes desafios da formação continuada evidenciam que a fragmentação dos estudos e programas de formação, e a grande rotatividade de gestores podem também contribuir para prejudicar o processo. Ao concordar com Imbernón (2010), os autores observam que os professores também precisam se automotivar e buscar satisfação, novamente, em sua profissão. Os gestores desse processo precisam também de um diagnóstico sempre atual, que indique a real necessidade da formação em determinada área, podendo trazer a motivação que falta para os professores participarem do projeto.

Dentro desse quadro de desafios, não podemos esquecer que existem muitas possibilidades para crescimento e desenvolvimento profissional. Nesse estudo, também elencamos três categorias para refletir acerca das possibilidades da formação continuada, uma delas são as políticas públicas.

4.1 O que é Política Pública

Para iniciarmos o entendimento acerca das políticas públicas, importa observar que a discussão sobre o tema tomou proporções maiores nas últimas décadas, em uma dimensão muito ampla. Isso é percebido ao se considerar o avanço das condições democráticas em todo o mundo e a gama dos arranjos institucionais dos governos que foram necessárias para fazer a governabilidade.

Raeder (2015) traz sua contribuição ao listar três tipos de políticas públicas: redistributivas, distributivas e regulatórias. As primeiras, redistributivas, consistem,

como o próprio nome diz, na redistribuição de renda na forma de recursos ou financiamento de equipamentos e serviços públicos, sendo um exemplo o programa bolsa-família. Já as distributivas são destinadas a grupos específicos da população enquanto as regulatórias definem as regras da sociedade.

É importante observar a diferença entre Política e Política Pública, visando esclarecer termos e definições para essa pesquisa. Reader (2015) e Secchi (2014) concordam que a política pública é tudo o que o governo faz e deixa de fazer. Já política é algo que é feito por todos, todos os dias, em todos os setores da sociedade, com suas decisões, atitudes e comportamentos.

Nesse cenário é interessante observarmos a obra de Boneti (2006), intitulada “Políticas Públicas por Dentro”, que apresenta uma abordagem crítica a respeito das políticas públicas diante das complexidades que envolvem a dinâmica da formulação e da operacionalização. Em seu estudo, o autor contrapõe o enfoque convencional com que a temática é abordada na academia, enfatizando a destinação e o gerenciamento dos recursos públicos. Em muitas partes do livro, ele discute o momento do nascedouro da ideia, a justificativa ao concebê-la, bem como a complexidade que envolve a operacionalização da política pública.

Em sua obra, Boneti (2006) se refere sobre a gênese das políticas públicas como algo que pressupõe a existência de enfoques referenciais que fundamentam o exercício da elaboração e da operacionalização das políticas públicas. Nesse sentido, opina que a neutralidade dos agentes sociais não existe, pois se fosse palpável e perceptível, as políticas públicas estariam a serviço da sociedade. Nessa proposta de pesquisa, foi dada ênfase para as políticas públicas educacionais, visando conhecer sua contribuição na formação continuada de professores.

4.1.1 As Políticas Públicas Educacionais

No contexto desse estudo, se considerarmos que política pública é tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer, as políticas públicas educacionais são tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer em educação. Entretanto, educação

é um conceito bem mais amplo, porque se trata do fazer para o desenvolvimento das crianças e jovens. Nessa visão, Pretto (2006, p. 48) enfatiza que:

[...] políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Dito isso, observa-se que a educação é algo que vai muito além do ambiente escolar, tendo consequências na vida familiar e comunitária do educando. Tudo o que é aprendido na escola se aprende também na sociedade e no ambiente em que se está inserido, por isso as políticas públicas educacionais precisam ver o educando como um ser que vive em um ambiente global, complexo e bastante diverso (Pretto, 2006).

Nesse cenário, é fundamental que seja criado um ambiente propício para o fazer educacional, a efetivação de políticas públicas que garantam algumas ações é imprescindível para que isso realmente ocorra. A escola é uma comunidade, articula-se em diversos setores e é composta por um público muito complexo e diverso. As políticas públicas educacionais devem dizer respeito ao ambiente escolar e seu funcionamento global, garantindo assim o acesso universal aos direitos dos educandos e dos profissionais da educação (Oliveira; Pizzio; França, 2010). Sobre o histórico das políticas públicas educacionais, Santos (2011, p. 1) observa que:

A trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil parece revelar uma nítida ligação com a forma conservadora e patrimonialista com a qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjados. Assim, em um cenário social cujas bases se centravam em um modelo econômico agroexportador e na mão de obra escrava, a preocupação com o direito à educação veio aparecer tardiamente.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de compreender que, no passado, a educação brasileira era um privilégio restrito às camadas mais abastadas da sociedade. Atualmente, esse cenário se transformou, observa-se que parcelas mais pobres da população têm acesso ao ensino superior, algo que, anteriormente, era inviável até mesmo pela dificuldade de concluir o ensino médio (Pretto, 2006).

Retoma-se a Segunda Revolução, de 1930, período em que ocorreram avanços significativos no ensino brasileiro, em um contexto de amplo crescimento econômico e social no país. Esse desenvolvimento elevou a demanda por profissionais qualificados, tornando necessárias diversas mudanças na educação, desde o ensino fundamental até o ensino superior. Em 1950, com o retorno de Getúlio Vargas ao poder, o setor industrial retomou seu crescimento, o que intensificou a necessidade de maior organização e investimento na formação técnica e superior (Pretto, 2006).

A partir da Revolução de 1930, é possível refletir sobre as transformações ocorridas no ensino brasileiro. Nesse sentido, o texto “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire (2011), já apresentava diversas nuances de um novo modo de preparar os alunos, indicando a formação continuada como elemento essencial para a evolução e a capacitação profissional dos educadores. Vincula-se a isso a relevância da atualização constante dos conhecimentos e da incorporação de novos saberes, que emergem cotidianamente com as inovações da era digital.

Atualmente, observa-se que as novas tecnologias imprimem um ritmo mais dinâmico ao processo educacional, exigindo dos professores uma postura ativa diante dessas transformações. Não é mais possível adentrar a sala de aula sem preparo para as demandas contemporâneas e para os alunos que, muitas vezes, aprendem a se comunicar e a compreender o mundo ao seu redor antes mesmo de ingressarem na escola.

Assim, se observa que a formação continuada faz parte do crescimento profissional do educador e acontece ao longo de sua trajetória de trabalho docente. Deve ser valorizada e compreendida como essencial para o desenvolvimento de uma educação plena e efetiva. Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada promove a prática e a compreensão de novas questões do saber, desafiando o professor a aprender mais e novamente o mesmo tema. Ressignificar a prática de forma a manter o professor atualizado e capaz de lidar com alunos com tantos saberes diversos em sala de aula.

Nesse sentido, a formação continuada pode ser compreendida como um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, que

envolve atividades e iniciativas voltadas à atualização, ao aperfeiçoamento e à aquisição de novos conhecimentos, habilidades e competências essenciais à prática docente. Trata-se de um processo que pode ser realizado de diversas maneiras, mas que deve sempre ter como finalidade preparar os educadores para acompanhar a evolução constante que ocorre no ambiente escolar (Freitas; Pacífico, 2000).

De acordo com Magalhães e Azevedo (2015), a formação continuada constitui um processo de capacitação permanente e de profissionalização das equipes escolares, no qual se promovem atualizações e ampliações de saberes, buscando se alinhar às inovações e transformações da sociedade contemporânea. Durante esse processo, procura-se aproximar o professor de seu alunado, promovendo oportunidades mútuas de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Souza (2006) enfatiza que a formação continuada não se restringe à realização de cursos, seminários ou reuniões de troca de experiências. Vai além disso, pois busca a inovação, a incorporação de novas práticas e tendências, além do atendimento às exigências legais que garantem sua efetividade. Trata-se de um processo permanente de aperfeiçoamento, que permite aos professores ampliar seus espaços de atuação e repertórios profissionais, elevando seus conhecimentos e valorizando suas experiências.

É importante observar que a sociedade vem se transformando em uma velocidade que muitos setores têm dificuldade em acompanhar, e a educação é um dos campos que mais enfrenta desafios cotidianos. O perfil dos estudantes vem se modificando em função das novas tecnologias e, muitas vezes, o perfil dos professores não acompanha essa mudança, o que ocasiona um grande choque cultural em sala de aula (Freitas; Pacífico, 2020).

A formação continuada, portanto, responde à necessidade de preparar o professor para esse novo perfil de aluno. Cada estudante traz consigo uma bagagem e uma personalidade singulares, bastante diferentes daqueles que, anteriormente, aprendiam quase exclusivamente nos bancos escolares. Hoje, as aprendizagens ocorrem em múltiplos espaços, em casa, no *shopping*, no clube, na televisão e, especialmente, por meio do celular, dispositivo que muitos já possuem ao ingressar na escola. Assim, buscar novas técnicas e metodologias para ensinar

esse aluno implica aprender e desenvolver estratégias capazes de lidar, com maestria, com a diversidade e a constante evolução que caracterizam o contexto educacional contemporâneo (Magalhães; Azevedo, 2015).

Imbernón (2010) observa que, por meio da formação continuada, o professor tem a oportunidade de acessar o que há de mais moderno em sua área de atuação, conhecendo novas didáticas e metodologias que podem colaborar significativamente com o processo de ensino. Além disso, o educador pode articular sua experiência prévia com os novos conhecimentos adquiridos, construindo, assim, uma forma própria e contextualizada de lecionar no mundo atual.

A formação continuada possibilita o aprimoramento e a constante atualização das habilidades, conhecimentos e práticas dos educadores ao longo de suas trajetórias profissionais. Por meio dela, desenvolve-se um processo contínuo de qualificação que visa ao fortalecimento das competências pedagógicas, promovendo a reflexão sobre a prática docente, o acesso a novas abordagens metodológicas e o crescimento pessoal e profissional em sala de aula (Freitas; Pacífico, 2020).

Cabe lembrar a LDB/1996, que assegura o direito a uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros. Em cumprimento a essa legislação, o Ministério da Educação (MEC) oferece diversos programas e iniciativas voltados à capacitação contínua dos docentes, como o ProInfantil, o ProInfo Integrado, o Gestar II e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Brasil, 1996).

Além dessas iniciativas, professores e gestores escolares interessados em formação continuada podem se matricular em cursos oferecidos por instituições privadas, que seguem protocolos formais de ensino de graduação ou pós-graduação, elevando o nível técnico e profissional dos participantes. Tais iniciativas integram o planejamento de carreira de cada docente, que decide o quanto deseja investir e promover sua própria capacitação enquanto educador e formador de pessoas (Freitas; Pacífico, 2020).

Essa busca ocorre, especialmente, porque os cursos oferecidos gratuitamente pelo governo nem sempre atendem às necessidades específicas dos profissionais, o que os leva a investir em sua própria qualificação. Conforme os resultados dos estudos de Freitas e Pacífico (2020, p. 146), os professores “alegam que são muitos

os problemas que impedem que a qualificação aconteça de fato e que não eram consultados sobre quais tipos de cursos precisavam ou desejavam participar”. Entre os principais obstáculos, os autores destacam a falta de tempo, a baixa qualidade de algumas propostas e a ausência de alternativas realmente viáveis.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010) ensina que a formação continuada desempenha um papel que ultrapassa a mera atualização científica, pedagógica e didática. Trata-se de um processo que possibilita a reflexão sobre a própria atuação em sala de aula, levando o educador a se adaptar às novas realidades e a lidar de forma mais serena com as incertezas que as mudanças impõem. A formação continuada auxilia o professor a enfrentar as exigências por evolução profissional de modo mais assertivo, evitando o sentimento de culpa por, eventualmente, não acompanhar o ritmo de transformação constante de seu alunado.

Freire (2011) reforça que a base fundamental para a superação do impasse entre professores e alunos está no desenvolvimento do senso crítico e na disposição dos docentes para acolher o novo, bem como na paciência e na compreensão dos estudantes. É necessário incentivar o aluno a colaborar com o professor nesse processo, em vez de julgá-lo como incompetente ou desatualizado.

4.2 As Possibilidades da Formação Continuada de Professores

Dentro das possibilidades trazidas pela formação continuada de professores, estão inúmeras oportunidades de desenvolvimento pessoal e crescimento profissional, considerando que não se trata apenas de atualizar o professor, mas sim de trazer a ele novas ferramentas e estratégias de educação. Dentre as possibilidades, além do desenvolvimento profissional já citado, também se observa melhora na qualidade de ensino e gratificação pessoal, pois o professor se sente valorizado e comprometido com o processo de ensinar. É essencial observar um pouco mais atentamente essas possibilidades, com o objetivo de enriquecer o conhecimento.

Importa ressaltar que o desenvolvimento profissional possibilitado pela atualização de conhecimentos, pelo aprimoramento de habilidades e pela aquisição

de novas metodologias de ensino nos processos de formação continuada constitui um importante aliado para uma carreira promissora na área da educação (Imbernón, 2010).

Freitas e Pacífico (2020) concordam com Magalhães e Azevedo (2015) ao destacarem, com base nas ideias de Imbernón (2010), que a profissão docente é árdua, pois exige elevada capacidade intelectual e considerável esforço emocional. Para aqueles que desejam realmente fazer a diferença, é essencial estar capacitado e qualificado para atender os alunos com eficiência em sala de aula. Manter-se atento às inovações, aprender com as novas tecnologias e incorporar novas práticas educativas se configuram como estratégias fundamentais para que o professor se sinta realizado e satisfeito com sua atuação profissional.

Entre as oportunidades de crescimento propiciadas pelos processos de formação continuada, observa-se que as capacitações teóricas e práticas voltadas às tecnologias da informação têm sido as mais procuradas pelos professores. Essas formações também vêm sendo amplamente ofertadas pelo Poder Público, em programas de capacitação e qualificação profissional de caráter obrigatório (Freitas; Pacífico, 2020).

Outra possibilidade que merece destaque é a melhoria da qualidade do ensino a partir dos processos de qualificação docente. Para Imbernón (2010), uma formação que parte das situações-problema educacionais pode gerar alternativas de mudança no próprio contexto que produz a educação. O que mais contribui para criar essas alternativas são as atitudes do professor diante do processo de formação continuada. Se o docente não aceitar o processo e não aproveitar adequadamente as oportunidades oferecidas, sua capacitação será prejudicada. É provável que esse cenário só melhore à medida que os professores modificarem sua percepção quanto à importância da formação continuada.

Magalhães e Azevedo (2015) destacam que o processo de formação continuada é uma via de mão dupla, que depende do engajamento de ambas as partes envolvidas para alcançar resultados efetivos. O professor deve desejar participar desse processo de modo contínuo e enriquecedor, aproveitando todos os momentos e oportunidades de aprendizado que ele proporciona. Assim, será

possível aprimorar a qualidade do ensino, tornando as aulas mais dinâmicas, engajadoras e eficazes.

Outro aspecto relevante se refere à gratificação pessoal, pois a formação continuada pode proporcionar maior satisfação com a carreira docente àqueles que reconhecem sua relevância e eficiência. Por meio dela, o professor se prepara melhor para suas atividades em sala de aula e se qualifica para atuar em um mundo cada vez mais tecnológico, considerando que ainda há docentes com dificuldades no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Importa ressaltar, contudo, que a formação inicial também precisa ser reformulada para formar profissionais mais preparados para os desafios da educação contemporânea (Souza, 2006). Magalhães e Azevedo (2015) concordam e acrescentam que, para que isso ocorra, é necessário que o profissional possua uma base sólida de conhecimentos para sua atuação no ambiente escolar, mas que continue em busca de aprofundamento e qualificação para se manter atuante e eficiente. A aprendizagem adquirida por meio da experiência modifica conceitos assimilados no início da formação e transforma o comportamento e a postura do profissional. Assim, a formação inicial é um elemento essencial para o êxito da formação continuada.

Ao tratarem da formação continuada, Pimenta (2000), Souza (2006) e Imbernón (2010) alertam que, independentemente de se adquirirem conhecimentos por meio da graduação, pós-graduação, seminários, encontros, palestras ou oficinas, sem o interesse do profissional não há qualificação efetiva. Mesmo que sejam disponibilizados os melhores professores e metodologias para ministrar a formação, se o docente não demonstrar disposição para aprender e se desenvolver, o processo perde sua eficácia, fenômeno semelhante ao que ocorre em sala de aula quando o aluno não se engaja no aprendizado.

Imbernón (2010), conforme enfatizado também nos estudos de Freitas e Pacífico (2020), destaca que a identidade profissional docente é construída e transformada ao longo da carreira, sendo fortemente influenciada pelo ambiente em que o professor atua, ou seja, pela escola. O desenvolvimento profissional docente é um processo dinâmico e complexo, que se renova continuamente. Nesse sentido, os

professores devem ser reconhecidos como agentes de mudança, capazes de gerir transformações dentro das instituições escolares.

Ainda segundo Imbernón (2010), conforme evidenciado por Magalhães e Azevedo (2015), o conhecimento profissional docente se caracteriza por ser um processo dinâmico, multifacetado e essencial ao crescimento profissional, uma vez que envolve uma atuação diversificada e qualificada. O processo pessoal de aprendizagem do professor deve estar intrinsecamente relacionado à sua prática pedagógica e à sua experiência profissional, pois são essas vivências que trazem evidências concretas e situações reais para o contexto da formação continuada, enriquecendo-a.

Dessa forma, é possível perceber que repensar a prática docente e adotar uma nova concepção de atuação em sala de aula já constitui um avanço em prol do desenvolvimento profissional. Quando os professores participam dos processos de formação continuada com tranquilidade e abertura, o aprendizado se torna mais significativo e a qualificação mais efetiva. A aceitação da necessidade de atualização constante é parte integrante da formação continuada, visto que o docente precisa reconhecer sua responsabilidade de se manter preparado diante das inovações e demandas da educação contemporânea.

Nessa perspectiva, evidencia-se que a formação continuada deve ser compreendida como uma ferramenta de apoio aos educadores e não como uma sobrecarga ou obrigação adicional. Deve ser encarada como um instrumento que impulsiona a carreira docente, aprimora a atuação profissional e contribui para o desenvolvimento pessoal. A busca por novos conceitos teórico-metodológicos e por ferramentas inovadoras para a prática pedagógica auxilia o professor a se manter motivado diante dos inúmeros desafios diários enfrentados nas escolas.

Percebe-se, portanto, que à medida que os professores adquirem consciência sobre a importância de seu papel e assumem a responsabilidade por sua formação e desenvolvimento, mesmo diante das adversidades, tornam-se capazes de promover transformações que impactam diretamente a aprendizagem de seus alunos. Sentir-se parte de algo maior, orgulhar-se da profissão e compreender a relevância de sua atuação são atitudes que se refletem na prática pedagógica e,

consequentemente, na vida dos estudantes. É também sob essa ótica que a LDB/1996 dedica atenção especial à formação docente, reconhecendo-a como elemento central para a garantia da qualidade da educação.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996

Iniciamos essa reflexão sobre a formação de professores no Brasil, inspirada nos estudos de Saviani (2009), que nos leva a uma viagem pelo tempo, na qual podemos observar a evolução dos espaços destinados a essa importante tarefa. As Escolas Normais surgiram no Brasil em um contexto de profundas transformações sociais e educativas, no final do século XIX, mais precisamente a partir de 1835. Nessa época, a necessidade de uma educação mais estruturada e profissionalizada para os docentes se tornou evidente, na medida em que a sociedade demandava escolas que pudessem formar professores qualificados para atender uma população em crescente busca por conhecimento. As Escolas Normais tinham a missão de preparar professores para todos os níveis de ensino, seguindo um “modelo didático-pedagógico” que pretendia formar profissionais com uma base teórica sólida e metodologias eficientes. Contudo, ao longo das décadas, esse modelo acabou se mostrando insuficiente, pois não conseguia responder adequadamente às demandas reais das salas de aula e da sociedade.

Em contraponto a esse modelo, surgiram as Escolas de Primeiras Letras, que começaram a se estabelecer no Brasil a partir do século XVIII, e se intensificaram ao longo do século XIX. Essas instituições focavam essencialmente na transmissão de conteúdos básicos, como leitura, escrita e aritmética, porém, deixavam em segundo plano a formação didático-pedagógica dos professores. Esse modelo, largamente voltado para a instrução formal, revelou-se ineficaz ao não considerar a complexidade do ato de ensinar, que envolve não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de o mediar de forma significativa para os alunos.

Essa dualidade entre as Escolas Normais e as Escolas de Primeiras Letras ilustra um momento de tensão na história da educação brasileira (principalmente entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX), em que se buscava um equilíbrio entre o conteúdo a ser ensinado e as habilidades necessárias para ensinar.

Em conformidade com as reflexões do autor, para compreender a evolução da formação de professores no Brasil, é fundamental examinar o contexto histórico e social que moldou as práticas educativas ao longo dos últimos dois séculos, desde o período colonial até a contemporaneidade. O primeiro período, que abrange de 1827 a 1890, é marcado pela criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que exigia que os professores se capacitassem de forma autônoma no método de ensino mútuo. Esse modelo evolui até 1890, quando se estabelece o padrão das Escolas Normais. O período seguinte, de 1890 a 1932, assinala a expansão das Escolas Normais, inicialmente impulsionadas pela reforma da Escola Normal paulista, que servia como modelo para outras instituições.

A partir de 1932, inicia-se uma nova fase com a organização dos Institutos de Educação, que trazem as reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Em 1939, com a implantação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, ocorre a consolidação do modelo das Escolas Normais, que perdura até 1971, quando é substituído pela Habilitação Específica de Magistério. Finalmente, entre 1996 e 2006, surgem os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, que redefinem o perfil do Curso de Pedagogia (Saviani 2009).

Conforme menciona Saviani (2009), o período de 1996 a 2006 é considerado o último ciclo na história da formação de professores, denominado por ele como o Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores. Este momento, inserido no contexto pós-ditadura militar, gerou expectativas sobre a possibilidade de enfrentar os desafios da formação docente, especialmente após a aprovação da LDB/1996, que pretendia estabelecer um marco legal para garantir a qualidade da educação. No entanto, Saviani (2009) observa que a LDB/1996 não atendeu às expectativas criadas e, mesmo com a legislação, as lacunas na formação docente permaneceram.

Ao finalizar essa breve análise histórica, podemos perceber que, apesar das diversas mudanças ocorridas, não houve uma ruptura significativa que transformasse a formação de professores de maneira eficaz. Esse cenário é agravado pela fragilidade das políticas formativas ao longo desse período, já que as constantes alterações não estabeleceram uma base sólida o suficiente para

enfrentar os problemas que afetam a educação no país. O resultado é um ciclo de incertezas e um sistema educativo que, muitas vezes, não atende às necessidades reais dos alunos e da sociedade.

O que se revela constante ao longo dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas diversas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para enfrentar os desafios da educação escolar no Brasil (Saviani, 2009, p. 148).

Dessa forma, refletir sobre esses momentos históricos nos ajuda a compreender os desafios que persistem até hoje na formação de professores e na qualidade da educação, ressaltando a importância de se criar espaços adequados e efetivos para a formação docente, que considerem tanto o conhecimento técnico quanto a pedagogia indispensável para a prática educativa.

Para embasar o conhecimento que estamos propondo, observamos que a Constituição Federal, de 1988 (CF/1988), estabeleceu uma série de princípios para a educação, destacamos o artigo 205 do Título VII, denominado Da Ordem Social, que em seu capítulo III se refere à educação, cultura e desporto. Com uma concepção de educação como direito de todos e dever do Estado e da família, o texto enfatiza que essa garantia é do acesso obrigatório e gratuito ao ensino fundamental, inclusive para os que não tenham tido a oportunidade de ingresso na idade própria, estendendo esse direito ao ensino médio de forma gradativa (Brasil, 1988).

Já no artigo 206 da CF/1988 está explícito que o ensino será ministrado com base em princípios, nos incisos V e VII está a valorização dos profissionais de ensino, que lhes garante um plano de carreira com piso salarial e ingresso exclusivo por concurso de provas e títulos, assegurando assim um padrão de qualidade para a educação (Brasil, 1988). Em relação à valorização do magistério, iniciou-se já no ano de 1988, com o texto da Carta Magna, mas ainda está em amplo desenvolvimento, considerando que não consegue se atualizar com a mesma velocidade que o aumento das demandas acontecem.

Nessa visão, é interessante observar que a transição entre os séculos XIX e XX trouxe uma rápida evolução nas estruturas sociais e assim, ocorreu “uma radical

e vertiginosa mudança das estruturas científicas, sociais e educativas que dão respaldo e sentido à institucionalidade do sistema educacional” (Imbernón, 2015, p. 76). Tal compromisso com a educação gerou uma necessidade de novas formações e capacitações para os docentes, que assumiam novos papéis, novos compromissos e se viam frente a frente a alunos mais curiosos e evoluídos. É fundamental compreender que há uma linha do tempo que explica todos os acontecimentos e consequências destes na educação brasileira, para poder assim, entender como, de fato, a qualidade da educação deve ser discutida de forma séria e profunda.

Em uma análise mais aprofundada, refletindo sobre os documentos que norteiam a formação continuada no Brasil, sendo eles: LDB/1996; PNE (2014/2024); Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação); Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020 (BNC-Formação Continuada); Resolução CNE/CP n. 1, de 6 de maio de 2022 (EPTNM-Formação); e a Lei n. 14.817, de 16 de janeiro de 2024.

Dando continuidade à nossa reflexão, é importante destacar que chegamos ao ano de 1996, um momento fundamental na história da educação no Brasil. É nesse contexto que se estabelece a LDB/1996, promulgada em 20 de dezembro daquele ano. A LDB/1996 representa um marco fundamental, pois emergiu em um período de significativas transformações sociais e políticas, especialmente após o fim da ditadura militar, em 1985. Com a redemocratização, surgiu a urgência de reformular o sistema educacional do país, que enfrentava sérios problemas em seu modelo de ensino.

A LDB/1996 buscou estabelecer diretrizes para toda a Educação Básica, orientando os conteúdos mínimos e os currículos de forma a assegurar uma formação básica comum. Dessa maneira, organizou-se melhor a busca pelo desenvolvimento integral do educando, visando ao pleno exercício da cidadania. A LDB/1996 apresenta artigos e incisos que tratam da formação continuada dos docentes da Educação Básica de forma ampla, especialmente no Título VI – Dos Profissionais da Educação, buscando atender aos objetivos dos diferentes níveis e

modalidades de ensino. Vale ressaltar que o ensino público no Brasil está dividido em três esferas, federal, estadual e municipal, sendo cada uma responsável por uma parcela da educação brasileira.

O texto da LDB/1996 estabelece que as três esferas de governo, cada qual com seu nível de responsabilidade, devem promover e desenvolver documentos, programas e incentivos com autonomia relativa, tais como estatutos e planos de carreira, formação continuada dos professores, piso salarial, progressão funcional, além de incluir prazos de estudos e planejamento na carga horária efetiva. A valorização do profissional da educação é incentivada pela LDB/1996, que determina que os órgãos públicos construam uma carreira docente que possibilite o aprimoramento contínuo dos quadros de ensino, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 1996).

O artigo que trata diretamente da formação continuada de professores é o artigo 62, §1º, no qual se estabelece a responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios na promoção da formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais do magistério (Brasil, 1996). Esse parágrafo é explícito ao afirmar que a formação continuada é um dever das entidades federadas, garantindo que os professores tenham acesso a oportunidades de atualização e aprimoramento profissional ao longo de suas carreiras. Entretanto, a efetivação dessa norma ainda enfrenta dificuldades práticas no país (Corrêa, 2021).

Na visão de Pimenta (2000), a formação continuada é fundamental para que os docentes consigam acompanhar as mudanças e as inovações na área da educação. Também é preciso para que possam aprimorar suas práticas pedagógicas e atender às necessidades dos alunos de forma mais eficaz no mundo globalizado e de alta tecnologia em que vivemos após a pandemia. Tardif (2014, p. 35) em seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, destaca que “o conhecimento dos professores não é estático; ele é continuamente construído em interação com os contextos de trabalho e experiências de ensino”.

Além do artigo 62, há outros artigos da LDB/1996 que também abordam a formação continuada e a importância da valorização dos profissionais de educação, como o artigo 67, inciso II que estabelece que os sistemas de ensino devem

assegurar a formação dos docentes em exercício como um direito do professorado, integrante de sua carreira e de política de valorização do magistério (Brasil, 1996).

Em resumo, o artigo 62, parágrafo 1º, da LDB/1996, é o principal ponto legal que trata da formação continuada de professores no Brasil, destacando a responsabilidade dos governos em garantir o acesso a essa formação para os profissionais da educação, mas em outros artigos, confirmam-se as garantias necessárias para que as formações continuadas ocorram de forma efetiva em todo o Brasil (Corrêa, 2021).

Especialmente sob o olhar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. A LDB estabelece a formação contínua como um direito do profissional da educação e um componente essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício da docência.

Um dos principais impactos da formação continuada é a atualização do conhecimento docente, que é imprescindível em um contexto de constantes mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas. A LDB/96 enfatiza que a educação deve estar em consonância com as necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, o que requer que os professores estejam sempre se atualizando. Nesse sentido, a formação continuada oferece oportunidades para que os educadores se aprofundem em novas metodologias, abordagens pedagógicas e inovações tecnológicas que podem ser integradas ao processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a formação continuada contribui para a valorização do professor, promovendo um ambiente de reconhecimento e cidadania. Quando os professores se engajam em programas de formação continuada, isso não apenas melhora suas práticas pedagógicas, mas também gera um impacto positivo em suas carreiras, contribuindo para a construção de uma identidade profissional mais sólida. Nóvoa (1999) enfatiza que “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão” (NÓVOA, 1999, p. 26).

Nesse sentido, Tardif (2014, p.61) propõe que, ao invés de se tratar os docentes como receptores passivos de saberes externos, deve-se reconhecê-los

como sujeitos ativos e produtores de conhecimento. Para ele, a formação continuada deve promover a valorização do saber prático, ou “saber-fazer”, que os docentes desenvolvem ao longo de sua atuação, sem desconsiderar, claro, a atualização constante com novas teorias e metodologias.

Portanto, Nóvoa (1995, p. 30), salienta que “a formação continuada deve ser entendida como um processo integral que articula teoria e prática, onde o saber docente é não apenas transmitido, mas também constantemente construído e reconstruído”.

Outro ponto importante é que a LDB reconhece a necessidade de políticas públicas que incentivem a formação continuada de professores. A elaboração e implementação de programas de formação requerem a mobilização de recursos e o compromisso por parte dos governos, a fim de garantir acesso a uma formação de qualidade. Isso evidencia que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à qualidade da formação que os docentes recebem.

Por fim, ao considerar os desafios do século XXI como a inclusão, a diversidade e a inovação no ensino é fundamental que as políticas educacionais se alinhem com a formação continuada, proporcionando condições para que os professores desenvolvam competências que vão ao encontro das exigências atuais e futuras da educação. Imbernón (2010, p. 72), destaca na obra *Formação Continuada de Professores: Novas Perspectivas*, que “a formação contínua não é apenas uma atualização de saberes técnicos, mas um processo que engloba as dimensões ética, social e colaborativa da docência”.

Portanto, a formação continuada não é apenas um complemento na trajetória do professor, mas uma proposta estratégica que deve ser integrada à política educacional, conforme preconizado pela LDB/96, visando sempre a excelência na educação brasileira.

De acordo com Diniz-Pereira (2021), para dar resposta à nova regulamentação da LDB/1996, foi delegada às Universidades a adequação de seus cursos às suas diretrizes. Assim, em 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o MEC iniciaram um processo de elaboração de diretrizes curriculares para os

cursos de graduação, contando com propostas de diferentes organizações, entidades e instituições para garantir um processo mais democrático.

Diante do contexto apresentado, é fundamental destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2002, 2015, 2019 e 2024, que representam etapas significativas na evolução das normas para a formação de professores. Desse modo, é relevante pontuar que as diretrizes de 2002, por exemplo, introduziram um novo olhar sobre a formação docente, enfatizando a importância de um currículo flexível e contextualizado. Já a diretriz de 2015, trouxe a necessidade de uma formação mais integrada e conectada às realidades escolares, promovendo um diálogo entre teoria e prática. Por sua vez, as orientações da diretriz de 2019, destacam a relevância da formação continuada, reconhecendo que a aprendizagem do professor é um processo permanente e que deve se atualizar em consonância com as novas demandas educacionais. A diretriz de 2024, visa transformar a formação de professores em um processo mais dinâmico e alinhado com as necessidades da sociedade atual (Diniz-Pereira, 2021).

Entende-se que cada uma dessas diretrizes apresenta reflexões e sugestões que buscam responder às necessidades atuais da educação e aos desafios que o sistema educacional enfrenta. É possível destacar que não foi só a profissionalização do professor que passou por mudanças e transformações ao longo das décadas, as exigências sociais fizeram com que as normativas se pronunciassem de forma mais efetiva e presente sobre a profissionalização docente, mas também tivemos mudanças na imagem do professor na percepção social, ultrapassando a tradicional compreensão da vocação (Pertuzatti, 2024). Em virtude da importância das DCNs, este estudo realizou uma breve contextualização desses documentos, analisando suas implicações para a formação de educadores.

Com base nas considerações de Dourado (2015), que analisa as DCNs e a importância da formação continuada,

Segundo as novas DCNs, a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na Educação Básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática

educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Dourado, 2015. p. 312).

No entendimento do autor, a relevância das DCNs está em guiar a formação inicial e continuada dos educadores. Essas diretrizes (referindo-se as de 2015) não apenas estabelecem princípios e orientações, mas também visam garantir que os professores se mantenham atualizados em relação aos seus conhecimentos e práticas pedagógicas. A formação continuada, segundo o autor, deve ser vista como um processo vital que vai além do treinamento inicial, promovendo o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

As primeiras DCNs para a formação de professores da Educação Básica foram estabelecidas em 2002, por meio da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura e de graduação plena em nível superior. Com a implementação das DCNs, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores passou a ser enfatizado, juntamente com a observância de princípios específicos que se tornaram norteadores dos cursos de formação, prevendo a articulação entre os sistemas e escolas de Educação Básica e os cursos de formação docente. Essa articulação foi amplamente debatida e consolidou o consenso sobre a necessidade de repensar a formação de professores, buscando avanços em relação ao que havia sido estabelecido em 2002.

Para as DCNs de 2002, a prática docente era considerada necessária desde o início do curso, perpassando todo o processo de formação, cabendo às instituições formadoras a elaboração de projetos próprios e inovadores. Cabe salientar que essas diretrizes se “fundamentaram fortemente no conceito de competência, no sentido de o saber fazer, dando a impressão de um neotecnicismo” (Pertuzatti; Canan, 2024, p. 78).

A Resolução CNE/CP n. 1/2002 constituiu um marco na formação docente, impulsionando debates e pesquisas na área. Apesar das críticas recebidas na época, as diretrizes ofereceram um direcionamento claro para a formação docente, ao pressupor que os professores fossem capacitados a exercer sua profissão com responsabilidade social, autonomia e sensibilidade, habilidades essenciais para lidar

com os desafios cotidianos nas escolas. Dessa forma, ressaltava-se a formação dos educadores como elemento central para a construção de uma educação mais justa e voltada ao desenvolvimento humano. Após doze anos de aplicação, discussão e crítica das DCNs de 2002, novas diretrizes foram aprovadas em 2015.

Passados treze anos desde as primeiras DCNs, em 2015, o CNE/CP aprovou a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível Superior, abrangendo cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura. Essa normativa representou um marco significativo, pois buscava garantir que os futuros educadores recebessem uma preparação sólida e abrangente.

As DCNs de 2015 tiveram grande impacto nos currículos dos cursos de licenciatura, pois passaram a orientar tanto a formação inicial quanto a continuada de professores da Educação Básica, influenciando também as políticas a serem implementadas no interior das instituições de ensino superior. Esse direcionamento visava à melhoria da qualidade da formação docente e ao fortalecimento da articulação entre instituições formadoras e a Educação Básica (Pertuzatti; Canan, 2024).

Segundo Volsi (2016), as DCNs de 2015 diferem das de 2002 por ampliar a concepção de formação docente, enfatizando a docência e envolvendo de forma mais abrangente os processos de ensino e aprendizagem, a gestão escolar e a articulação entre teoria e prática, demandando uma postura de profissional pesquisador (Bampi, 2019).

As transformações propostas pelas novas diretrizes, tanto em termos de modelos quanto de práticas de formação de professores, exigiram novas articulações entre as instituições formadoras e as escolas públicas de Educação Básica. Tais discussões derivam, inclusive, da criação de programas como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que antecederam as DCNs de 2015, mas resultaram de debates que buscavam a melhoria da formação docente (Pertuzatti; Canan, 2024).

As DCNs preveem a institucionalização de projetos de formação próprios, envolvendo as instituições de ensino superior (IES), os entes federados e seus sistemas e redes de ensino, em consonância com a participação desses atores em fóruns e conselhos de todos os níveis, além da integração com os planos e projetos que regem os cursos e as instituições de ensino (Dourado, 2015).

Diante desse contexto, é importante destacar o que Bampi (2019) enfatiza sobre os cursos de formação docente, que devem estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as orientações por ela preconizadas. Nesse sentido, Volsi (2016) ressalta a necessidade de que haja um prazo de dois anos para a efetivação das mudanças relacionadas às diretrizes, garantindo sua implementação consistente nas instituições formadoras. Em seu artigo 5^a, está disposto que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão (Brasil, 2015, s/p).

Isso implica que a prática de ensino deve unir teoria e ação, levando em consideração a realidade das escolas e as condições da profissão. Em outras palavras, preparar professores não é apenas ensinar conteúdos, mas também considerar o contexto em que eles vão atuar.

No ano de 2019, o CNE aprovou um novo documento que instituiu novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial, revogando as diretrizes de 2015 e objetivando regulamentar a formação docente a partir da BNCC da Educação Básica (Pertuzatti; Canan, 2024). A Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, atualizou regulamentos anteriores e definiu, entre outros pontos, que os cursos de licenciatura passariam a ter duração mínima de quatro anos, com 3.200 horas de carga horária,

sendo que 1.600 horas, ou seja, metade do total, deve ser cursada de forma presencial (Brasil, 2019).

Na resolução de 2019, a carga horária dos cursos de licenciatura foi distribuída da seguinte forma: 880 horas para a formação geral, abrangendo conhecimentos sobre o fenômeno educativo e a educação escolar, comuns a todos os cursos de licenciatura, podendo ser ofertadas presencialmente ou à distância; e 1.600 horas para conhecimentos específicos relacionados à área de licenciatura, ou seja, conteúdos diretamente ligados à atuação em sala de aula, dos quais 880 horas deveriam ser presenciais, mesmo no caso de cursos na modalidade Educação à Distância (EaD) (Brasil, 2019).

Além dessas alterações, a resolução trouxe diretrizes para a formação de professores voltados a diferentes etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Profissional, e estabeleceu orientações de valorização profissional. Entre as principais mudanças destacam-se: o foco na prática, enfatizando a importância da experiência prática durante a formação inicial; a formação de professores para todas as etapas da Educação Básica; a valorização profissional como objetivo da formação; e o estabelecimento de diretrizes para cursos de formação pedagógica destinados a graduados (Kleemann *et al.*, 2025).

Segundo os autores, a resolução de 2019 foi elaborada para atender às novas demandas e desafios da educação brasileira, buscando garantir uma formação mais completa e contextualizada para os futuros profissionais do magistério, capacitando-os para atuar em diferentes contextos e etapas da Educação Básica (Kleemann *et al.*, 2025). Contudo, essa abordagem não conta com a concordância da maioria dos professores e pesquisadores na área de formação continuada, pois a resolução foi criticada por fragilizar a formação docente, ao se restringir prioritariamente aos conteúdos previstos na BNCC.

Em 2020, a Resolução CNE/CP n. 01, de 27 de outubro, instituiu a Base Nacional para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Essa normativa teve como objetivo aprofundar os conhecimentos dos professores na etapa da Educação Infantil em que atuam, incluindo alfabetização e polivalência do terceiro ao quinto ano, qualificando o

docente para desempenhar suas funções com maior competência nesse segmento da Educação Básica (Brasil, 2020).

Nesse cenário, a formação continuada se estrutura com ações diversificadas que devem estar contextualizadas com a prática docente e articulada com programas e cursos flexíveis. As ações formativas praticadas fora do ambiente escolar podem ser consideradas complementares à formação dos estudantes, sendo elas reconhecidas e validadas pela instituição educativa (Brasil, 2020).

Evidencia-se o viés amplamente político das mudanças ao analisar que, de 2002 a 2015, passaram 13 anos de estudos e análises de elementos que deveriam ser melhorados na perspectiva da política da formação docente. Os estudos de Pertuzatti (2024, p. 112) evidenciam isso ao focar que, entre 2015 e 2019, o passo ficou mais estreito e uma normativa que não teve “a chance de ser vivida foi engavetada pela aprovação de um novo documento, totalmente diferente e contrário”, trazendo assim, uma preocupação constante para todos os envolvidos.

Em 2024, foi aprovada a nova Resolução CNE/CP n. 2/2024, por meio do Parecer CNE/CP n. 4/2024, que revogou resoluções anteriores e estabeleceu uma nova normativa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Essa resolução traz mudanças significativas para os cursos de licenciatura, bem como para programas de formação pedagógica complementar e de segunda licenciatura. As expectativas eram de que os ajustes necessários fossem finalmente realizados e tudo pudesse ser implementado de forma adequada e satisfatória (Pertuzatti, 2024).

Além das mudanças para os cursos de licenciatura, a resolução também estabelece diretrizes para os cursos de segunda licenciatura e para a formação pedagógica de graduados não licenciados. Esses programas são direcionados a bacharéis e tecnólogos que desejam atuar como professores nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional em nível médio. É importante notar que, para ambos os tipos de cursos, deve-se manter a proporção de, no mínimo, 50% das atividades de forma presencial (Brasil, 2024).

A Resolução n. 2/2015 estabelecia que os cursos de segunda licenciatura, designados para os docentes que já são licenciados, terão carga horária mínima de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, respeitando os seguintes princípios:

- I. quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;
- II. quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;
- III. a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas (Brasil, 2015, p. 13).

A referida resolução também prevê que cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados devem ter carga horária mínima de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, respeitando os seguintes princípios:

- I. quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;
- II. quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;
- III. a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;
- IV. deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- V. deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- VI. deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, como definido no núcleo III, conforme o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015, s/p).

Outro aspecto relevante na Resolução CNE/CP n. 4/2024, é a ênfase na formação prática. A norma determina que 50% da carga horária em cursos de Educação a Distância deve ser presencial. Além disso, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados precisam ter uma carga horária mínima de 1.600 horas, com uma duração mínima de dois anos (Brasil, 2024).

Importa ressaltar que ela estabelece diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores em nível superior, revogando as resoluções anteriores, incluindo as de 2015 e 2019. Essa nova resolução integra elementos das

resoluções anteriores, mas também apresenta inovações e ajustes em relação à formação docente. Em sua elaboração, trouxe as resoluções anteriores que estabeleciam diretrizes para a formação inicial, como a de 2015 e a de 2019, que foi alvo de críticas por apresentar um caráter mais tecnicista, pouco aceito pelos docentes (Pertuzzati, 2024).

Em resumo, a Resolução CNE/CP n. 4/2024 mescla aspectos das resoluções anteriores e representa um esforço para aprimorar a formação de professores, considerando os desafios e necessidades do contexto educacional atual. Trazendo pontos positivos das resoluções anteriores, como a articulação entre a formação inicial e continuada, mas também enfrenta desafios, como a previsão do estágio a partir do primeiro semestre sem uma estruturação clara.

Essa normativa recente também introduz vários elementos novos para o processo de formação de professores e aumenta a responsabilidade das instituições formadoras em relação ao estágio supervisionado. A articulação com instituições de Educação Básica e a inclusão de temas contemporâneos no processo de ensino e aprendizagem são destacadas, abrangendo questões como educação inclusiva, sustentabilidade, pobreza, diversidade e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Além disso, a resolução sugere que as percepções psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas devem ser consideradas como dimensões fundamentais que permeiam a prática pedagógica (Pertuzatti, 2024).

Dentro desse cenário, interessa-nos analisar o próximo documento, que é o PNE (2014/2024). Trata-se de uma política pública que se configura em uma verdadeira força tarefa nacional para elevar o nível da qualidade da educação no Brasil. Desse modo, podemos entender o PNE como uma iniciativa que busca a atualização e a manutenção de diversas iniciativas educacionais em todo o país (Brasil, 2014).

Sua criação teve por objetivo alinhar a educação brasileira, ao mesmo tempo que tenta adequar as diferentes realidades e contextos escolares. O foco é respeito à diversidade cultural brasileira estabelecendo parâmetros para a educação nacional. As principais características que podemos apontar são a gestão

democrática do espaço escolar, o incentivo a maior escolaridade da população, a valorização profissional docente e dos demais profissionais da educação e o investimento em educação e infraestrutura de espaços educacionais (Dall'asta, 2018). O que realmente nos interessa aqui é a questão da valorização profissional, a qual engloba a formação continuada de professores.

O PNE foi aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que também estabeleceu que sua duração é decenal, ou seja, de 10 em 10 anos deve ser revisto e atualizado. Suas diretrizes iniciaram em 1988, na sua oficialização, que constavam dos seis itens a seguir: Acabar com analfabetismo; Tornar o acesso à educação universal; Melhorar a qualidade do ensino; Capacitar estudantes para o trabalho; Produção social, científica e tecnológica; Aplicar investimentos em educação proporcionalmente ao Produto Interno Bruto (PIB) (Brasil, 2014).

Entretanto, mais recentemente, agregaram-se outras quatro diretrizes, que são: Superar as desigualdades educacionais; Promover uma gestão escolar mais democrática; Valorização dos profissionais da educação; Promoção dos direitos humanos, da diversidade e da sustentabilidade (Brasil, 2014).

Para buscar superar as desigualdades educacionais, no viés da formação continuada de professores, é preciso alcançar uma qualidade de ensino que mantenham os professores atualizados e com uma formação adequada, além da alocação dos recursos necessários para esse fim. Para promover uma gestão mais democrática na gestão escolar é preciso que a escola e as capacitações ofereçam espaços de escuta para os estudantes, os professores e para gestão escolar, trabalhando a tríade da formação continuada em conjunto. Conforme os estudos de Dall'asta (2018), é preciso criar espaços que conversem com a comunidade escolar e assim contribuam para o processo de formação continuada de professores.

Pertuzatti (2024) ressalta que, para valorizar os profissionais da educação por meio de uma formação continuada adequada e de qualidade, é imprescindível a efetivação de políticas públicas voltadas à capacitação e à educação continuada de docentes. Tais políticas devem objetivar a qualificação e o preparo desses profissionais para a nova realidade das salas de aula, marcadas pela presença intensa da tecnologia tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Além disso, a promoção dos direitos humanos, da diversidade e da sustentabilidade no âmbito da formação continuada deve constituir um eixo central de estudo, pesquisa e análise, de modo a capacitar professores e gestores escolares para atuarem frente às novas realidades e demandas dos alunos e de toda a comunidade educativa.

Ressalta-se, ainda, que as DCNs reconhecem a formação continuada como componente essencial do desenvolvimento profissional docente, com ênfase na reflexão sobre a prática pedagógica, no aperfeiçoamento técnico e ético-político e na colaboração entre pares. A formação continuada deve se articular às necessidades da escola e do contexto sociocultural, adotar metodologias ativas e assegurar o protagonismo do professor em um processo permanente de aprendizagem, em consonância com os princípios da BNCC (Brasil, 2015).

Contando com 20 metas atualmente, as que nos interessam nessa proposta são aquelas ligadas diretamente à formação continuada de professores, que são a 13, 15 até a 20, conforme segue no quadro a seguir, organizado pela autora a partir da Lei n. 13.005/2024:

Quadro 07: Metas PNE relacionadas à formação continuada de professores.

Meta n.	Descrição
13 - 15	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício. Garantir que todos os educadores da Educação Básica tenham formação superior específica, adquirida por meio de um curso de licenciatura na área em que ensinam.
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica.
17	Valorizar profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica.
18	Assegurar a existência de planos de Carreira para profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino.
19	Assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação.
20	Ampliar o investimento público em educação pública.

Fonte: Adaptado pela autora (2024), a partir da Lei n. 13.005/2024 (Brasil, 2024).

O PNE que está em vigor, de 2014 até 2025, pois teve uma prorrogação, é fundamental para a formação de professores e para a valorização da profissão docente. Este plano define um conjunto de vinte metas que servem como guia para o progresso da educação no Brasil, considerando as particularidades e características do cenário educacional. Essas metas estão estruturadas em

estratégias que possibilitam a implementação de ações tanto em curto quanto em médio prazo. O principal objetivo é a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o PNE 2014-2024 é uma referência fundamental, e dentre os documentos listados no portal do MEC, evidencia-se sua riqueza de detalhes e informações relevantes para a formação e valorização dos docentes. A partir do PNE e da FCP, nossa proposta busca refletir sobre a análise das metas, 13, 16, 17, 18, 19 e 20.

Silva (2018) descreve a Meta 13 do PNE, cuja abordagem versa especificamente sobre a qualidade da educação superior e a titulação do corpo docente. O PNE estabelece como meta a elevação da qualidade da Educação Superior, tendo como suporte a ampliação do número de mestres e doutores em efetivo exercício. Tal diretriz reforça a importância da formação inicial e continuada como instrumento para assegurar a qualidade da educação, tanto na rede pública quanto na privada. Desse modo, o PNE 2014-2024 se configura como uma política pública eficiente, voltada à promoção da qualidade do ensino e à valorização do magistério.

Observa-se que a Meta 13 se concentra, portanto, na melhoria da qualidade da educação superior por meio do fortalecimento da titulação do corpo docente. Representa, assim, um passo significativo em direção à valorização dos professores e à melhoria contínua do processo educacional no Brasil, em consonância com os objetivos mais amplos do PNE para o período de 2014 a 2024.

No que se refere à Meta 15, que trata da política nacional de formação dos profissionais da educação, destaca-se, conforme o artigo 61 da LDB/1996, a garantia da formação específica de nível superior, em cursos de licenciatura, para todos os professores da Educação Básica, de acordo com sua área de atuação. Nesse sentido, a ampliação de vagas em instituições públicas e privadas de ensino reflete um maior compromisso dos órgãos governamentais com a formação docente e com a qualidade dos profissionais que atuam na Educação Básica.

Tanto em relação à Meta 15 quanto às suas estratégias, a ideia central é prover formação inicial e continuada aos docentes, tendo como base o regime de

colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, além do financiamento da educação, por meio da concessão de bolsas de estudo (Silva, 2018).

Os resultados obtidos apontam que a situação está ainda distante do estipulado pela Meta 15, o que demonstra a necessidade de se ampliar esforços quanto às políticas para formação superior de professores nas áreas de conhecimento compatíveis com as disciplinas que lecionam, incluindo os professores que já estão em atividades (Brasil, 2014, p. 275).

A Meta 16 apresenta a ação de formar em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica (EB), até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Também busca, por meio da vertente quantitativa, assegurar que, até o ano de 2024, 50% dos professores em atuação na EB tenham acesso à formação continuada. Embora essa meta não deixe explícita que tipo de formação seja, ela expressa, de modo objetivo, o interesse em diminuir as fragilidades do desenvolvimento docente em relação ao preparo durante a graduação. Diante disso, vê-se que a perspectiva da formação continuada, seja em cursos de aperfeiçoamento, qualificação, extensão ou em cursos *Lato* ou *Stricto Sensu*, é vista como possibilidade para dirimir as principais lacunas de aprendizagem trazidas da graduação (Brasil, 2015)

Com o objetivo de qualificar o corpo docente da Educação Básica, a Meta 16 do Plano Nacional de Educação estabelece que, até 2024, 50% dos professores devem ter formação em nível de pós-graduação e acesso à formação continuada em suas áreas de atuação. Essa meta visa aprimorar a titulação e o preparo dos educadores, abordando as fragilidades da formação inicial e promovendo a valorização dos docentes, o que é essencial para a qualidade da educação no Brasil.

No que se refere à Meta 17, em que se postula diretamente a questão da valorização dos profissionais da Educação Básica das redes públicas, observa-se que há pouca menção a essa proposta. Embora a Estratégia 17.1 verse sobre a questão do piso salarial, compreende-se que a valorização docente vai além do aspecto econômico. Ela não se reduz simplesmente à questão econômica, uma vez

que se trata de um desafio tanto o acesso quanto a permanência dos profissionais da educação em cursos de aperfeiçoamento ou em Programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, ou mesmo a efetivação “por meio de concursos públicos, bem como outros fatores que contribuem para a valorização da carreira” (Silva, 2018, p. 73).

Ainda em relação à Meta 18, ressalta-se que a valorização dos profissionais da Educação Básica e superior públicas tem como foco a elaboração dos planos de carreira, considerando que um número abundante de instituições de ensino, estaduais e municipais, ainda não os possui. Nesse contexto, o PNE postula a elaboração de plano de carreira para o magistério público no prazo de dois anos. Considerando que o PNE já está em vigor há três anos consecutivos, constata-se que a situação de valorização estabelecida por lei ainda não se tornou uma realidade nacional.

Apesar de propor ações voltadas à valorização dos profissionais da educação, o Plano não sinaliza uma preocupação maior com a educação superior, buscando sua efetiva melhoria ou a inserção de uma política pública que incentive os professores a buscarem qualificação em cursos *Stricto Sensu*, oferecendo, para isso, “as condições necessárias pedagógica e financeiramente” (Silva, 2017, p. 74).

De acordo com Cesar (2015), as metas 16, 17 e 18 tratam da progressão, carreira e equiparação dos profissionais da educação, prevendo, que até o final da vigência do plano, 50% dos professores da Educação Básica tenham formação em nível de pós-graduação, tendo garantia de formação continuada em sua área de atuação. A meta também prevê a equiparação dos salários dos profissionais da educação aos de outras profissões com o mesmo nível de escolaridade. A questão da remuneração dos docentes é discutida a longa data, sendo um fator primordial para a melhoria da qualidade do ensino.

A Meta 19 se refere à gestão democrática do ensino, tratando como princípios a participação dos profissionais da educação na construção do projeto político-pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar na composição dos conselhos escolares. Além disso, apresenta critérios para o acesso aos cargos de direção.

A Meta 20 aborda, exclusivamente, o investimento em educação. Embora o presente estudo tenha como foco a qualidade do ensino e a formação de professores, não se pode ignorar essa meta, que assegura a ampliação do investimento público em educação e descreve a proporção em que os recursos deverão ser aplicados, bem como os prazos para a concretização de seus objetivos (Cesar, 2015).

Silva (2018) enfatiza que o PNE é fundamental para a formação docente em todos os municípios do país, visto que nele estão estabelecidas as diretrizes e metas voltadas à valorização e ao aprimoramento da atuação profissional. Na tentativa de garantir uma formação inicial e continuada de qualidade, o PNE propõe melhores condições de trabalho, permitindo que os professores possam efetivar, de modo mais eficaz, o processo educativo no Brasil.

Kramm (2019) corrobora as ideias de Cesar (2015) ao destacar a importância do PNE para a formação de professores, ressaltando que, na formação inicial, busca-se garantir que os cursos de licenciatura ofereçam uma formação sólida e alinhada às demandas da Educação Básica. Nesse estágio formativo, o foco recai sobre o uso de metodologias ativas e o amplo emprego das tecnologias da informação e comunicação no contexto educacional.

No que se refere à formação continuada, o PNE incentiva a implementação de programas voltados à atualização de conhecimentos, ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e à reflexão crítica sobre a atuação docente. Nesse cenário, destaca-se a busca pela valorização profissional, abrangendo a equiparação salarial e o reconhecimento da relevância do trabalho docente, tanto dentro quanto fora da sala de aula (Rolim, 2023).

Nesse contexto, é importante abordar a questão da oferta de condições adequadas para o trabalho docente, também previsto no PNE. Silva (2017) cita em seus estudos, o PNE 2014-2024, enfatizando que reduzir o número de alunos por sala, melhorar a infraestrutura e permitir tempo de qualidade para planejamento e estudo são essenciais para que se tenha condições ideais de trabalho na educação.

Com metas específicas, enfatiza para a formação de professores, na meta 16, a necessidade de uma formação em nível de pós-graduação para pelo menos, 50%

dos professores da Educação Básica. Busca, com isso, ampliar o número de professores com formação em nível de mestrado e doutorado dentro das escolas (Cesar, 2015). O PNE enfrentou, nesses dez anos, muitos desafios, além de trazer consigo muitas perspectivas que ainda não foram superadas. É um instrumento fundamental para nortear as políticas educacionais e trazer garantias para os professores atingirem as metas da formação continuada.

Evidencia-se que as mudanças e reformas educacionais presentes na atualidade buscam o bem para a coletividade, retomando Nóvoa (1995, p. 23 *apud* Soares *et al.*, 2022, p. 8), entende-se que:

Vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se percebe em muitas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a 'sua' turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica.

Os autores destacam que a formação de professores precisa ser vista como um processo contínuo que leva (ou deveria levar) em consideração o contexto e a realidade escolar na qual esses profissionais atuam. É preciso que se considere as reais possibilidades, potencialidades e limitações do cenário de atuação dos professores para quem a legislação é feita (Soares *et al.*, 2022).

Ainda destacamos a Resolução CNE/CP n. 1, de 6 de maio de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Essa normativa visa a formação de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Com a formação inicial para docência é realizada nos cursos de graduação e licenciatura, essa resolução traz qualificação para a atuação profissional (Brasil, 2022).

Observamos que a educação profissional técnica de nível médio é uma modalidade que visa o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais para o trabalho. Seus cursos habilitam para o exercício de funções reconhecidas no

mercado de trabalho, baseando-se em conhecimentos científicos e tecnológicos. Foi um grande avanço para a educação brasileira no ano de 2022 (Brasil, 2022).

Conforme os estudos de Sena e Souza (2023), essa resolução determina que a formação inicial pode ocorrer em cursos de licenciatura, cursos destinados à formação pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados, cursos de pós-graduação *lato sensu*, programas especiais de caráter excepcional ou outras formas que estejam em consonância com a legislação. Na questão dos programas especiais, as autoras analisam a resolução (Brasil, 2022) com a presença de cursos aligeirados de formação profissional, que podem vir a resultar em certificações vazias que promovam a inclusão excludente.

A Resolução CNE/CP n. 1, de 6 de maio de 2022, em seu artigo 3º, parágrafo 5º, menciona que deve ser proporcionada a formação em serviço a profissionais sem “licenciatura específica e experiência profissional comprovada na Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica, bem como a profissionais com Notório Saber [...]” (Brasil, 2022, p. 2). Isso inclui os instrutores que irão atuar em cursos de Qualificação Profissional e de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores.

No epílogo dessa norma está explícito que a experiência efetiva e atualizada do profissional no mundo do trabalho é requisito preferencial para atuar nos cursos de educação profissional técnica, e pode ser comprovada por meio de certificação da habilitação profissional (Sena; Souza, 2023).

E por fim, mas não menos importante, a Lei n. 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Esta lei estabelece as diretrizes para valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, com planos de carreira, formação continuada e condições de trabalho mais dignas. Além de buscar a valorização da escola como um espaço de formação de professores e profissionais da educação (Brasil, 2024a).

Ressaltamos essa lei pois ela implementa o princípio de valorização dos profissionais da educação escolar, previsto no inciso V, do artigo 206 da CF/1988. Dentre alguns destaques da lei estão o número adequado de alunos por turma, o número de turmas compatível com a jornada de trabalho do profissional, a disponibilidade de recursos didáticos no local de trabalho, a salubridade do ambiente físico de trabalho, a segurança para o desenvolvimento de sua atividade profissional

e a permissão para o uso do transporte escolar no trajeto entre seu domicílio e o local de trabalho (Brasil, 2024).

Muitas questões que eram pertinentes à realização de sua atuação foram sanadas e algumas estão em curso de melhora e otimização, como o caso da autorização para uso do transporte escolar. As realidades dos Municípios brasileiros são muito diversas e necessitam de atenção especial por parte dos governantes e legisladores (Sena; Souza, 2023).

Dessa forma, evidenciamos a necessidade de discutir e refletir acerca desses documentos, tão importantes para a formação continuada de professores. É preciso salientar que serão enfrentados alguns desafios durante a pesquisa, que poderão limitar o processo de estudo. Busca-se, de toda forma, destacar a importância desse estudo para o campo educacional, com originalidade e algumas sugestões a partir dos resultados obtidos.

Para finalizar essa reflexão, é interessante retomar que as diferentes versões das diretrizes curriculares impactam na formação continuada, pois moldam os objetivos, conteúdos e metodologias que os professores precisam desenvolver para atender às novas exigências educacionais, o que garante a atualização profissional e a implementação eficaz das políticas educacionais, como a BNCC. A formação continuada, sendo um processo contínuo de capacitação e qualificação, traz o aprofundamento dos conhecimentos e habilidades do professor, na tentativa de acompanhar a evolução das tecnologias e, conseqüentemente, da educação como um todo, buscando moldar os currículos impactando na formação inicial e na continuada.

6 ANÁLISE TEMÁTICA E PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A análise apresentada reflete uma consideração minuciosa sobre a importância da formação continuada de professores no atual contexto educacional, ressaltando tanto sua significância quanto os desafios inerentes a esse processo. A formação continuada é descrita como um fenômeno tanto individual quanto coletivo, imprescindível para o desenvolvimento profissional dos educadores e para a sua preparação diante dos desafios contemporâneos. Essa perspectiva está alinhada com a crescente exigência por profissionais qualificados, capazes de se adaptar às incessantes transformações do cenário educacional e tecnológico.

Com o objetivo geral de investigar como os pesquisadores da área da educação abordam o conceito de formação continuada dos professores da Educação Básica, a seleção de publicações que se alinharam mais diretamente à proposta de pesquisa refletiu um critério de escolha fundamentado na relevância temática e no rigor analítico. Esta seleção delimitou o escopo da dissertação e possibilitou uma análise mais aprofundada em áreas consideradas críticas para a formação continuada.

O tratamento conferido ao tema indica um reconhecimento da complexidade da formação docente e da necessidade de abordagens pautadas em evidências que informem práticas educacionais no Brasil. Essa análise sublinha a relevância de um referencial teórico robusto, que sustente as discussões e decisões em torno da formação continuada, contribuindo para a formação de educadores mais capacitados e preparados às demandas contemporâneas.

A investigação do tema proposto, em conjunto com o conhecimento disponível na BDTD, permitiu uma análise aprofundada sobre as práticas e teorias que envolvem essa temática, utilizando um recorte temporal entre 2014 e 2024. Este intervalo temporal é relevante para observar as tendências e mudanças nas abordagens de formação, dado que a última década foi marcada por diversas reformas e iniciativas na educação brasileira.

A análise das obras no campo das políticas de formação continuada revela um cenário multifacetado, no qual se evidenciam tanto avanços significativos quanto lacunas persistentes, como, por exemplo, o desafio de integrar a formação continuada ao dia a dia profissional dos educadores, indo além de cursos pontuais. A maioria dos estudos revisados destaca práticas inovadoras e propostas educativas voltadas ao aprimoramento da atuação docente, reconhecendo a necessidade de uma formação que esteja em consonância com as demandas contemporâneas da educação. Essa discrepância entre a idealização das políticas públicas e sua aplicação concreta no cotidiano escolar sinaliza a urgência de um aprofundamento crítico nas abordagens adotadas.

Os estudos de Casagrande (2015); Chiarello (2017); Guirado (2017); Dall’asta (2018); e Silva (2018) contribuíram para compreender a temática de investigar se a formação continuada de professores vem ganhando destaque nas políticas públicas de educação que foram criadas a partir da LDB/1996.

Já os estudos de Candau (1996); Saviani (2009); Cezar (2015); Silva (2017); Camerini (2017); Bardin (2017); Barros (2017); Cardoso (2018) e Rolim (2023), contribuíram para compreender o quanto a formação continuada de professores teve destaque nas políticas públicas de educação, criadas a partir da LDB/1996. Essas nove produções científicas enriqueceram o conhecimento sobre a formação de professores, trazendo a reflexão sobre a importância da qualidade e qualificação docente.

Por fim, os estudos de Kramm (2019) e Bampi (2019) auxiliaram na confirmação da importância da formação continuada de professores, sendo esta formação essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores e primordial para uma educação de qualidade. Considerando a importância da temática abordada, foi essencial realizar reflexões aprofundadas sobre as propostas de formação continuada para professores. Nesse contexto, apresentamos referências de autores que têm suas dissertações e teses como base para enriquecer essa discussão.

Além disso, outros pesquisadores também foram incluídos para ampliar a análise das obras selecionadas, como Claude Lessard (2008); Dermeval Saviani

(2009); Francisco Imbernón (2009; 2010; 2011); Ilma Passos Alencastro Veiga (2010); Bernardete Gatti (2013); Maurice Tardif (2014); António Nóvoa (2019), dentre outros, que contribuíram enriquecendo a discussão sobre o tema da pesquisa.

Dall'Asta (2018), em sua dissertação de mestrado, com o tema “Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio”, traz o conceito de formação continuada descrevendo que o professor precisa receber uma formação que estimule novas descobertas, uma troca de experiência para poder propiciar aulas diferentes, impregnadas de novas tecnologias, incentivando os seus alunos a também realizarem um trabalho coletivo, a decisão de sua formação cidadã, a construção de seus conhecimentos, enfim, tudo que diz respeito à formação e educação integral dos seus alunos. Essa talvez seja a causa mais importante da necessidade de uma formação continuada do professor, que estabeleça uma “relação diferenciada entre professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor” (Dall'Asta, 2018, p. 146).

Fazendo uma leitura de Dall'Asta (2018), podemos inferir que a autora, reconhece na formação continuada uma maneira de promover o novo por meio de descobertas e trocas de experiência vivenciadas em aulas diferentes, que aproveitem as tecnologias, que contribuam com a formação cidadã, na perspectiva da formação integral.

A formação continuada, portanto, deve ser um espaço de crescimento mútuo, no qual educadores e estudantes possam se desenvolver juntos no contexto da educação contemporânea. Refletindo sobre essa afirmativa, podemos entender que, para alcançar resultados positivos, é fundamental reconsiderar a educação desde a infância até a conclusão da Educação Básica. Diante disso, segundo Imbernón (2015, p. 18):

[...] um dos objetivos de toda a formação válida deve ser o de poder ser experimentar e [...] proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. Tudo isto supõe diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor.

Essa abordagem ressalta a necessidade de criar um espaço formativo que permita ao professor reavaliar suas práticas pedagógicas, levando em consideração novas estratégias e uma redefinição do seu papel dentro do processo educativo.

Além disso, à análise de Dall'Asta (2018) evidencia que os professores, muitas vezes, têm apenas um conhecimento superficial sobre os documentos que orientam a formação continuada. Essa situação destaca a responsabilidade das escolas em implementar propostas que, em muitos casos, são desconhecidas ou mal compreendidas. Assim, é fundamental que as instituições de ensino também se envolvam e promovam um ambiente de formação que possibilite um aprofundamento no entendimento dessas diretrizes, contribuindo para uma prática docente mais consciente e eficaz.

Ademais, constata-se que as iniciativas de formação e reformas educacionais frequentemente são impostas de forma verticalizada, sem adequação ao contexto local, e que a falta de continuidade das políticas governamentais desestimula os profissionais da educação, gerando desconfiança em relação às mudanças propostas. É imprescindível reconhecer que chegou o momento em que os educadores devem ser mais do que meramente consultados; eles precisam ser efetivamente ouvidos, assumindo papéis de colaboradores ativos e agentes transformadores das práticas educacionais.

É essencial fomentar um diálogo construtivo com os professores com o intuito de repensar a formação continuada. [...] Portanto, a formação continuada de professores pode ser a mesma, mas terá reflexos diferentes, bem como resultados diferentes, com e para pessoas diferentes. [...] Logo, não pode ser imposta, mas uma proposta, um ato de vontade frente a um projeto de conhecimento do outro com o seu potencial de ação, onde todos aprendem, ensinam, vivem e exercem (Dall'Asta, 2018, p. 146-148-150).

A afirmação ressalta, ainda, que a formação contínua dos docentes não deve ser uma experiência homogênea, pois cada educador traz consigo experiências e contextos distintos que influenciam o aprendizado. Dessa forma, é fundamental que essa formação seja apresentada como uma escolha, um compromisso compartilhado, não como uma imposição. Essa abordagem permite que os professores se engajem ativamente, contribuindo com suas vivências e conhecimentos para um processo educativo mais significativo e enriquecedor.

A discussão realizada por Ieda Maria Kleinert Casagrande (2015) em sua dissertação de mestrado sobre “Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil: um estudo de caso na rede escolar pública estadual de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul”, evidencia a relevância das estratégias de formação docente para o aprimoramento da educação no Brasil. Este estudo buscou explorar a maneira como as políticas de formação continuada podem ser efetivamente integradas às práticas pedagógicas, destacando a importância de um entendimento mais profundo por parte dos professores em relação às diretrizes que orientam sua formação (Casagrande, 2015).

Dessa forma, é necessário garantir que os espaços de formação continuada promovam uma prática reflexiva e crítica, fortalecendo a atuação docente e ressaltando a importância do funcionamento adequado de programas e serviços educacionais, bem como da melhoria do trabalho em sala de aula e da troca de experiências entre os pares.

No entanto, o estudo de Casagrande (2015) aponta que esses programas nem sempre possuem um direcionamento claro ou um calendário rigoroso, o que evidencia a necessidade de uma abordagem mais estruturada e integrada, de modo que esses espaços de aprendizagem sejam efetivos e realmente contribuam para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Não é possível transformar a formação continuada de professores em um processo produtivo, capaz de promover a produção relevante de conhecimento, sem considerar as realidades concretas e a especificidade das necessidades de docentes e discentes. A realidade evidencia um desejo pretensioso quanto ao aproveitamento imediato das aprendizagens adquiridas pelos professores em seus cursos de formação, as quais deveriam ser automaticamente transferidas aos alunos. Contudo, essa situação revela que muitos docentes percebem uma baixa aprendizagem em suas áreas de atuação, o que indica uma lacuna formativa que precisa ser enfrentada.

Diante desse cenário, a autora ressalta que é necessário revisar os objetivos dos cursos de formação continuada, tendo em vista a materialidade do aprendizado e as expectativas manifestadas pelos estudantes. Discursos sobre a qualidade

precária ou insuficiente da formação de professores também são comuns. Muitas vezes, a formação não produz resultados concretos, o que se deve, em grande parte, à insuficiente qualidade das propostas formativas, que falham em proporcionar as condições ideais para todos, inclusive em termos de melhorias nas condições de trabalho e remuneração da carreira docente (Casagrande, 2015).

Além disso, Casagrande (2015) destaca que o *déficit* educacional enfrenta a figura do professor como o responsável pela ausência de educação de qualidade e oportunidades de emprego para o cidadão. A ausência de investimentos substanciais em formação, somada à tendência de simplificação excessiva dos programas, que muitas vezes se resumem a simpósios e palestras, permitiu observar que os programas de formação continuada frequentemente lidam com os efeitos da contenção das despesas públicas. Quando as políticas de formação continuada não são priorizadas pelos governos, correm o risco de “se tornar mercadorias rentáveis, resultando em uma expansão desordenada que deixa os professores em cursos de qualidade duvidosa” (Casagrande, 2015, p. 213-214). A autora ainda destaca:

As políticas educacionais devem conduzir os rumos dos currículos e a oferta da educação. Não há modelo de formação de professores a seguir para desviar-se do controle das determinações estruturais do capitalismo. O que há são caminhos e possibilidades de enfrentamento que perpassam por melhor formação intelectual articulada com a prática social, seleção de conteúdos, metodologias e avaliação igualmente comprometidos com desenvolvimento da consciência, crítica e fortalecimento do compromisso de classe ao longo do percurso profissional (Casagrande, 2015, p. 214).

Diante desse contexto, Casagrande (2015) reforça que as políticas educacionais desempenham um papel fundamental na definição dos currículos e na oferta de educação. É preciso compreender que não existe um modelo único de formação de professores, capaz de se desvincular das influências das estruturas sociais e econômicas vigentes. Ao contrário, há uma pluralidade de caminhos e oportunidades que se configuram como respostas aos desafios enfrentados pela docência contemporânea. Essa constatação evidencia a necessidade de uma formação docente que não apenas contemple os aspectos teóricos, mas que

também integre práticas sociais e se mantenha atenta às demandas da realidade educacional.

Casagrande (2015) enfatiza ainda que a formação de professores deve incluir a seleção criteriosa de conteúdos, bem como metodologias e processos avaliativos que promovam o desenvolvimento da consciência crítica dos educadores. O propósito dessa abordagem é fortalecer o compromisso docente com sua classe e com um projeto educacional ancorado nas realidades sociais, buscando transformá-las. Desse modo, os professores se tornam capazes de atuar de maneira mais reflexiva, ética e eficaz em seus contextos de prática.

Nesse mesmo sentido, Vaillant (2015) contribui para esse entendimento ao demonstrar que é imprescindível que as políticas de formação docente estabeleçam critérios profissionais claros para a formação, o desenvolvimento e o desempenho profissional qualificados, ampliando, inclusive, a responsabilidade social sobre o processo formativo, entendido como compromisso de toda a sociedade.

Essa perspectiva amplia o entendimento sobre a formação de professores, deslocando o foco das dimensões individuais e institucionais para um compromisso coletivo com a qualidade da educação. Além disso, destaca que os critérios de formação devem ser suficientemente robustos para assegurar que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir de forma significativa para a transformação do cenário educacional.

Neste aspecto, Guirado (2017, p. 61):

[...] afirma que formar bem um professor é prepará-lo para diversidade, principalmente em um mundo com mudanças contínuas como o nosso. Afinal, se nada é estático, as práticas do professor também estão em constante modificação, exigindo uma formação inicial qualificada que o prepare para constante reflexão acerca de sua própria prática, que também o capacite para seguir aprofundando os seus estudos, que ele consiga aprender a aprender. Procure sempre novas formas de interagir com o conhecimento para enfrentar as questões pertinentes do dia a dia em uma sala de aula da melhor forma possível.

Assim, é fundamental que a formação de professores ocorra de maneira contínua e em constante evolução. De acordo com Chiarello (2017), a formação não se resume à acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas se desenvolve

por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e pela (re)construção permanente da identidade profissional e pessoal.

O autor argumenta que a formação deve ser compreendida como um processo dinâmico e reflexivo, no qual o educador assimila informações e reflete criticamente sobre suas práticas pedagógicas. A formação continuada, portanto, é essencial para o pleno desenvolvimento das funções docentes, garantindo uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, o processo formativo deve ser entendido como um caminho de autoconhecimento e de evolução profissional, no qual o professor se torna protagonista de seu próprio aprendizado. Em última análise, Chiarello (2017) propõe uma visão mais profunda da formação docente, que requer comprometimento e envolvimento tanto do indivíduo quanto da sociedade na busca por uma educação transformadora.

Nessa direção, Camerini (2018) ressalta que, na formação continuada, o docente precisa ser ouvido quanto às suas dificuldades, e que essa formação deve se constituir em um espaço de trocas e de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Segundo a autora, a formação continuada deve manter um olhar crítico e reflexivo sobre o fazer docente, pois “reinventar, mudar e inovar nosso fazer pedagógico é um ato que proporcionará a nós, educadores, tornarmo-nos profissionais mais qualificados para atender às demandas impostas na e pela educação”.

Essa constante atualização e adaptação dos professores é fundamental para que possam oferecer uma educação de qualidade e responder às demandas dos alunos e do contexto educacional. Assim, pode-se afirmar que a formação continuada não constitui apenas uma obrigação institucional, mas um compromisso ético e profissional com a qualidade da educação e com o futuro das próximas gerações.

Para Badin (2017, p. 29), a formação continuada, como o próprio termo sugere, “visa contemplar a continuidade dos estudos e se converte na difícil tarefa de continuar formando quem já, supostamente, está formado”. Trata-se, portanto, de um convite permanente ao desafio de refletir e revisar concepções, promovendo a necessária atualização profissional e o fortalecimento do papel docente diante das transformações sociais e educacionais contemporâneas.

A formação continuada é essencial para garantir que os professores se mantenham capacitados e preparados para enfrentar os desafios que surgem em suas práticas diárias. No entanto, conforme aponta Badin (2017), é fundamental questionar se essa formação está realmente proporcionando aos educadores uma compreensão do caráter dinâmico do conhecimento, além de instigar uma capacidade reflexiva em relação às questões didático-pedagógicas, políticas e sociais que permeiam o seu trabalho pedagógico. Assim, a formação continuada deve ir além da simples atualização de conteúdos, promovendo um espaço de reflexão e análise crítica que permita aos professores navegar com segurança e responsabilidade nas complexidades de sua prática.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua [de ensinar a lecionar (Gatti, 2015, p. 1)].

A análise de Gatti (2015) ressalta a necessidade urgente de reformular as estruturas e os currículos da formação de professores, evidenciando que a prática atual é repleta de fragmentação e falta de conexão. Para que os educadores estejam realmente preparados para o ensino, é fundamental que a formação seja abrangente e integrada, englobando métodos pedagógicos e uma compreensão aprofundada das teorias educacionais e práticas reflexivas. Essa abordagem mais integrada permitirá aos professores um desenvolvimento contínuo e completo, garantindo um ensino de qualidade que responda às necessidades atuais da educação. Assim, é fundamental que as instituições reconsiderem suas estratégias de formação, priorizando a colaboração e a continuidade no processo de formação dos docentes.

É preciso ultrapassar, desse modo, um modelo tradicional de formação continuada, rompendo com a racionalidade técnica e alcançando um nível de formação em que o professor se aproprie de seus saberes com autonomia, ao ponto que chegue à uma prática crítico-reflexiva, considerando a sua vida pessoal e cotidiana, os saberes advindos da prática, a experiência e o conhecimento de seu contexto de atuação. Em outras palavras, o professor deve ser aquele que reflete intelectual e

criticamente sua prática em múltiplas dimensões. Consequentemente, à medida que “a formação continuada se der nessas condições, não restará outro espaço para que aconteça, senão o da escola como local privilegiado de experiências e vivências, de prática e reflexão” (Cardoso, 2018, p. 125).

Em síntese, o autor defende que o professor precisa ser um agente crítico que reflete sobre sua prática em diversas dimensões. Essa reflexão não deve ocorrer apenas de maneira isolada, mas dentro da escola, que é o espaço privilegiado para a troca de experiências, práticas e reflexões. A formação continuada, portanto, deve se dar nesse ambiente, considerando a escola como um local vital para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores e, por consequência, para a melhoria da qualidade da educação. Essa reconfiguração do espaço escolar visa promover o crescimento profissional dos professores e a formação de alunos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A reflexão sobre como a formação oferecida impacta a qualidade da educação e a vida dos alunos se torna uma prioridade nesse processo transformador. Para Dourado (2015, p. 312):

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades.

Conforme o autor, a formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores, devendo ser estruturada por meio de uma variedade de atividades formativas que proporcionem atualização e aprofundamento. Essas atividades promovem a aquisição de novos saberes e práticas, e devem estar alinhadas com as políticas educacionais e a realidade das instituições de Educação Básica (Dourado, 2015).

Dessa forma, conclui-se que uma formação continuada efetiva deve ser abrangente e diversificada, contribuindo para a formação de professores mais preparados e conscientes de seu papel no processo educativo e na sociedade. A busca por um aperfeiçoamento contínuo é, portanto, uma responsabilidade

compartilhada, que beneficia tanto os educadores quanto os alunos, resultando em uma educação de maior qualidade.

Destarte, Silva (2017), diante dos diversos pensamentos acerca da formação continuada e suas diversas práticas, é claro ao afirmar que não há, portanto, “um modelo único e concreto que abarque com todos os anseios e as necessidades docentes” (Silva, 2017, p. 109). Dessa forma, faz-se necessário conhecer os pensamentos e as práticas acerca dessas propostas, analisá-las criticamente e, com isso, aprender para desenvolver novos conhecimentos, cujos resultados sejam, então, a transformação da ação e da formação dos profissionais da educação.

Quanto à contribuição da formação continuada à identidade profissional, entendemos que esse é um processo de construção e de revisão constante. A formação inicial seria então o primeiro passo dado para a escolha da profissão e uma base de conhecimentos a serem utilizados na ação docente. A formação continuada contribui na reafirmação dessa escolha, no aprimoramento do conhecimento e no desenvolvimento constante dessa ação. Poderíamos então afirmar que, “o processo de formação continuada se configura no sentido de reconstrução do professor enquanto autor de sua prática, no domínio de seus conhecimentos e o fundamento na consciência reflexiva docente” (Silva, 2017, p 113).

De modo geral, compreendermos que esse novo século trouxe propostas de formação continuada, por parte das políticas públicas, há muito esperadas e que buscam envolver os professores oferecendo a eles métodos e conceitos voltados a prática docente. Os frequentes programas oferecidos pelo governo ainda possuem limitações, mas demonstram grande preocupação com a formação docente e qualidade de ensino (Silva, 2017).

Este estudo, sobre a formação continuada de professores, ressalta a complexidade e as múltiplas dimensões que permeiam este tema, evidenciando a importância de uma formação que responda aos desafios contemporâneos da educação e revolucione as práticas pedagógicas. A análise das diversas contribuições teóricas e empíricas apresentadas ao longo do texto mostra que a

formação continuada deve ser entendida como um processo dinâmico, essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores.

As evidências apontam para a necessidade de implementar políticas de formação que sejam verticalmente desconstruídas e que, ao invés de serem impostas, sejam concebidas em colaboração com os próprios educadores. Esses processos formativos devem considerar a autonomia do professor, permitindo uma reflexão crítica sobre suas práticas e um engajamento ativo na construção do seu saber. Assim, a formação continuada deve promover um espaço de troca, inovação e reflexão, indo além das simples atualizações técnicas.

É essencial que as instituições educacionais e os gestores compreendam que as políticas de formação precisam ser articuladas com as realidades locais e as necessidades específicas de cada contexto. A fragmentação das propostas formativas precisa ser superada, e um esforço conjunto há de ser feito para integrar as atividades formativas em currículos coerentes e multilaterais, que garantam uma formação holística e efetiva. A formação continuada poderá contemplar uma diversidade de modalidades que não apenas permitam a aquisição de novos saberes, mas também propiciem o cultivo de uma identidade profissional crítica e reflexiva. Conforme abordado por autores como Casagrande (2015); Imbéron (2015); e Dall'Asta (2018), a educação deve ser um processo de troca e aprendizado mútuo, no qual educadores e alunos se transformam simultaneamente por meio de uma prática pedagógica inovadora e consciente.

Corroboramos que a formação continuada de professores possa ser vista como um compromisso sólido com a qualidade da educação, envolvendo não apenas habilidades técnicas, mas uma profunda compreensão das realidades sociais, políticas e culturais que permeiam o ensino. Este estudo apresentou algumas das produções mais significativas relacionadas ao tema da formação continuada de professores na literatura disponível. Contudo, ainda há um extenso campo a ser investigado e explorado nesse contexto. A revisão da literatura ampliou nosso entendimento sobre a questão e demonstrou a urgência de novos estudos que possam fortalecer as práticas formativas e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país.

O quadro a seguir apresenta uma síntese resumo das contribuições dos autores, destacando suas divergências, contradições e tensões em relação às práticas de formação continuada de professores.

Quadro 08: Síntese das contribuições dos autores

Convergências:

Os autores concordam que a formação continuada é crucial para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional dos educadores. Há um consenso sobre a necessidade de investir em políticas públicas que garantam acesso a uma formação de qualidade. A formação deve ser um espaço de crescimento mútuo, onde educadores e alunos possam se desenvolver em conjunto. Além disso, reconhece-se que a formação continua precisa ser abordada de maneira crítica, levando em consideração as experiências e contextos dos professores.

Divergências:

As tensões emergem nas diferentes abordagens sobre como a formação continuada deve ser implementada e quais os métodos mais eficazes. Enquanto alguns autores, como Tardif e Gatti, defendem a necessidade de reformulação dos currículos e a integração das práticas formativas em contextos educacionais, outros, como Casagrande, chamam a atenção para a falta de clareza e continuidade nas políticas de formação, o que pode levar a uma desconfiança entre os profissionais da educação. Outra divergência notável diz respeito ao impacto da formação continuada nas práticas docentes. Enquanto alguns estudos enfatizam a importância de resultados práticos imediatos na sala de aula, outros se concentram em aspectos teóricos e sociais que moldam a atuação dos educadores.

Tensões:

As tensões se manifestam também na crítica à fragmentação dos programas de formação e à falta de alinhamento com as realidades locais e as necessidades dos professores. As experiências individuais dos educadores e suas expectativas em relação à formação continuada apresentam um panorama multifacetado, onde se observa uma lacuna entre o que é proposto pelas políticas educacionais e a realidade enfrentada pelos profissionais. Essa contradição evidencia a necessidade de se considerar a voz dos educadores na construção de políticas que realmente atendam às suas demandas formativas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em conclusão, as tensões e contradições observadas entre as abordagens dos autores ressaltam a urgência de um modelo de formação que seja flexível, contextualizado e que promova, de fato, a reflexão crítica. Assim, a formação continuada deve ser um espaço de diálogo, colaboração e inovação, onde todos os envolvidos no processo educativo se sintam parte integrante das mudanças necessárias para a melhoria da educação.

Apenas por meio de uma formação que valorize a singularidade de cada docente e suas realidades será possível avançar em direção a uma educação de qualidade que atenda às demandas contemporâneas e contribua para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o estado do conhecimento sobre a formação continuada de professores foi fundamental para o desenvolvimento desse recorte acerca do tema. As pesquisas realizadas entre 2014 e 2024 revelaram a importância de uma abordagem integrada que considere a formação continuada como um elemento central na melhoria da qualidade da educação. Nesse cenário, observa-se a necessidade de futuras pesquisas que foquem em inovações e práticas que possibilitem a formação contínua dos educadores, garantindo que eles estejam preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

Buscando responder o problema de pesquisa: Como os pesquisadores da área da educação abordam o conceito de formação continuada e como o referenciam em dissertações e teses entre 2014 e 2024?, evidenciou-se que o esforço na qualificação dos professores vai contribuir diretamente no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, atualizando conhecimentos e adaptando a novas demandas que a educação atual nos apresenta. Como pontos-chave que se evidenciaram em todas as dissertações e teses aqui utilizadas temos a melhoria do ensino, o desenvolvimento profissional, a valorização da profissão, a melhoria do contexto social e político das escolas e o acesso a novas tecnologias.

Aprofundando a reflexão, observa-se que o campo das políticas de formação continuada evidencia tanto avanços significativos quanto lacunas persistentes. As dissertações e teses analisadas revelam práticas inovadoras e propostas educativas voltadas ao aprimoramento da atuação docente, reconhecendo a necessidade de uma formação condizente com as demandas contemporâneas da educação, uma necessidade que se mostra tanto urgente quanto imprescindível.

Além disso, as iniciativas de formação e as reformas educacionais frequentemente são impostas de forma vertical e sem uma programação de continuidade, o que gera desconfiança em relação às mudanças propostas e acarreta, aos docentes, a insegurança de não saber qual política pública será priorizada em cada período.

Ressalta-se que, para que os educadores estejam efetivamente preparados para o ensino, é fundamental que a formação seja abrangente e integrada, englobando métodos pedagógicos e uma compreensão aprofundada das teorias educacionais e das práticas reflexivas. Tal perspectiva poderá propiciar aos professores um desenvolvimento contínuo e completo, favorecendo a oferta de um ensino de qualidade e o alcance do objetivo maior da formação continuada: assegurar que os docentes se mantenham capacitados e preparados para enfrentar os desafios que emergem em suas práticas cotidianas, dentro e fora da sala de aula.

O objetivo geral dessa dissertação foi investigar como os pesquisadores da área da educação abordam o conceito de formação continuada e como este aparece referenciado em dissertações e teses produzidas entre 2014 e 2024, buscando compreender sua importância para o processo de formação docente no Brasil. Ao buscar resposta às questões norteadoras, percebeu-se que é imprescindível que os governos realizem investimentos nessa área para promover a atualização, capacitação e qualificação contínua do ensino em nossas escolas. Refletir sobre a formação continuada de professores é importante para a melhoria da qualidade do ensino, assim como para o desenvolvimento profissional efetivo dos educadores.

A resposta ao problema de pesquisa trouxe esclarecimentos significativos e evidenciou que os professores necessitam de uma formação estimulante, capaz de promover sua evolução profissional e, conseqüentemente, possibilitar uma prática docente inovadora e qualificada. Ressalta-se que o aspecto mais relevante de uma formação continuada de qualidade, com objetivos bem definidos, é assegurar uma relação sólida e positiva entre o professor e o aluno — relação essa que constitui o verdadeiro espaço no qual a educação acontece.

Para atender aos objetivos da pesquisa, foram elaborados capítulos que contribuíram, cada um à sua maneira, para responder às questões problematizadoras, orientando o percurso investigativo e a construção do marco teórico aqui apresentado. O primeiro objetivo específico — compreender o que são políticas públicas, de modo a reconhecer sua importância na formação continuada de professores — foi abordado inicialmente no capítulo referente ao Estado da Arte e aprofundado no Capítulo 4.

Entende-se por política pública o conjunto de ações empreendidas pelo Estado em benefício da sociedade. No entanto, ao tratar especificamente das políticas públicas educacionais, é necessário considerar a existência de referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam sua elaboração e operacionalização. Observa-se que os agentes sociais envolvidos na formulação dessas políticas não atuam apenas em nome da população, mas também em função do desenvolvimento global do país, especialmente quando se trata de educação e de estratégias para efetivá-la.

Nesse sentido, destaca-se a importância da criação de um ambiente favorável ao fazer educacional. A efetivação de políticas públicas que assegurem ações concretas é imprescindível para que as proposições formuladas se tornem realidade. A escola, enquanto comunidade, articula-se em diversos setores e é composta por um público heterogêneo e complexo. Assim, as políticas públicas educacionais devem abranger o ambiente escolar em sua totalidade, garantindo o pleno funcionamento das instituições e o acesso universal aos direitos dos educandos e dos profissionais da educação.

O segundo objetivo específico consistiu em definir o conceito de formação continuada, considerando sua relevância para a qualidade da qualificação docente. Dentro das possibilidades oferecidas por esse tipo de formação, observam-se inúmeras oportunidades de desenvolvimento pessoal e crescimento profissional, uma vez que ela não se limita à atualização do professor, mas busca oferecer-lhe novas ferramentas e estratégias pedagógicas. Nesse contexto, além do desenvolvimento profissional, nota-se a melhoria na qualidade do ensino e um aumento da satisfação pessoal, pois o docente passa a se sentir valorizado e comprometido com o processo de ensinar. É fundamental observar mais detidamente essas potencialidades, a fim de ampliar e enriquecer o conhecimento.

Para conceituar formação continuada, foram considerados os entendimentos trazidos pelos autores analisados, os quais convergem na ideia de que se trata de um processo de aprendizagem permanente, voltado ao aperfeiçoamento e à atualização dos conhecimentos e habilidades dos educadores. Esse processo vai além da formação inicial e envolve atividades como cursos, palestras, oficinas,

pesquisas e trocas de experiências, com o propósito de aprimorar continuamente a prática pedagógica e a qualidade da educação. Afinal, a formação continuada não se reduz a simples capacitações ou atualizações pedagógicas, mas envolve, sobretudo, a construção de uma consciência crítica e reflexiva acerca da relevância do papel docente.

Para buscar reconhecer a importância da formação continuada de professores, a fim de compreender qual a contribuição dessa formação para a carreira docente e assim, responder ao terceiro objetivo específico, foram analisados os estudos em alinhamento com autores que aprofundaram suas pesquisas nessa linha de pensamento. Os estudos destacaram que a formação de professores precisa ser vista como um processo contínuo, que leva, ou deveria levar, em consideração o contexto e a realidade escolar na qual esses profissionais atuam. É preciso que se considere as reais possibilidades, potencialidades e limitações do cenário de atuação dos professores para quem a legislação é feita.

Por fim, mas não menos importante, o objetivo de investigar como os documentos legais, a partir da LDB/1996, abordam o tema da formação continuada de professores, buscando identificar os principais programas voltados a essa finalidade, constituiu o eixo norteador de toda a pesquisa aqui apresentada.

Para concluir essa reflexão, é pertinente retomar que as diferentes versões das DCNs exercem impacto direto sobre a formação continuada, pois moldam os objetivos, conteúdos e metodologias que os docentes devem desenvolver para atender às novas exigências educacionais. Esse alinhamento é fundamental para garantir tanto a atualização profissional quanto a implementação eficaz das políticas educacionais, como a BNCC.

A formação continuada, compreendida como um processo permanente de capacitação e qualificação, promove o aprofundamento dos conhecimentos e habilidades docentes, permitindo que os professores acompanhem a evolução das tecnologias e, conseqüentemente, da própria educação.

Não se deve entender a formação continuada como um momento de lazer ou um curso eventual, desvinculado de objetivos claros e sem fundamentação política ou administrativa. Trata-se, antes, de um planejamento estratégico de qualificação

profissional, que precisa ser reconhecido como tal por todos os envolvidos. Essa formação deve ser acessível a todos os professores, independentemente de sua experiência, nível de escolaridade ou vínculo contratual. Todos os profissionais da educação brasileira devem ter assegurado o direito à formação de qualidade.

A formação continuada de professores constitui, portanto, um investimento essencial para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento profissional dos educadores, das instituições escolares e dos alunos. Estes, futuros cidadãos de direito. Ao investir na formação contínua, os governos contribuem para a oferta de um ensino mais qualificado e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao concluir esta pesquisa, fica claro que a formação continuada é uma condição essencial para garantir a qualidade da educação, pois envolve não apenas a atualização constante dos educadores, mas também um comprometimento ativo com o processo de ensino e aprendizagem. A relevância deste tema se amplia ao considerarmos as rápidas transformações sociais e tecnológicas que impactam o ambiente educacional.

As possibilidades futuras para a pesquisa em formação continuada são vastas e podem explorar diversos aspectos, como a integração de novas tecnologias e metodologias de ensino, a personalização da formação de acordo com as necessidades dos educadores e a promoção de um aprendizado colaborativo que permita a troca de experiências entre profissionais de diferentes contextos. Além disso, a pesquisa pode abordar a eficácia de programas de formação continuada que incorporem não apenas a teoria, mas também práticas que estimulem a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Outro campo a ser explorado é a relação entre a formação continuada e a política educacional, analisando como as diretrizes governamentais impactam a atuação dos professores e como estes, por sua vez, podem influenciar a construção de políticas mais eficazes que considerem suas realidades e demandas. Investigar a formação de lideranças educacionais e mentores que possam apoiar seus colegas na trajetória de desenvolvimento profissional é igualmente promissor.

Dessa forma, o estudo aqui apresentado não apenas contribui para a reflexão sobre a importância da formação continuada, mas também abre caminhos para novas investigações que possam aprofundar o entendimento sobre práticas transformadoras no campo educacional, sempre com o objetivo de garantir uma educação de qualidade que prepare os alunos para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Custódio Luis S. **Hermenêutica e dialética**: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: Edipucrs. 2002.

BADIN, Ana Maria Andreola. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Chapecó**: um tecido a ser cerzido. 2017. 110p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, 2017.

BAMPI, Susiane Maria. **Experiências formativas dos(as) professores(as) em exercício na região da AMAU/RS, entre 1980 e 2018**. 2019. 295p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. esp. São Paulo: Thomas Nelson Brasil, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. rev. amp. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2019.

BARROS, Lúcio Oliveira de. **A rede nacional de formação continuada de professores**: contexto, agentes e desenho institucional. 2017, 110p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. 96p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, 16 jan. 2024a.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, dez. 1996. 58p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a educação é a base.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 4, de 12 de março de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União (DOU), seção 1, p. 30, Brasília, mar. 2024b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, 18 fev. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 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). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, 27 out. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 6 de maio de 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). **Diário Oficial da União (DOU)**, 6 maio, 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União (DOU)**, seção 1, p. 8–12, Brasília, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 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). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, 20 dez. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União (DOU), seção 1, p. 26, Brasília, maio de 2024c.

CAMERINI, Neila Carla. **Formação continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo em duas redes municipais do Alto

Uruguai. 2017. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores. *In*: REALI, Maria A.; MIZUKAMI, Maria da. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARDOSO, Patrick Pacheco Castilho. **Formação continuada de professores: um estudo a partir das abordagens teórica, normativa e prática**. 2018. 207p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert. **Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um estudo de caso na rede escolar pública estadual de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2015.

CESAR, Paula Cristina de Lima. **O direito à educação de qualidade nos marcos regulatórios de educação e suas decorrências para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle (Unilasalle), Canoas, 2015.

CHIARELO, Sheila Mara de Melo Rodrigues. **O diálogo entre teoria e prática no cenário das políticas públicas de formação inicial de professores à docência de pedagogia: os casos USP, UNESP e UNICAMP**. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2017.

CORRÊA, Isadora Ribeiro. **Autoritarismo no sistema penal brasileiro – releitura garantista**. 2021, 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Jacarezinho, 2021.

DALL’ASTA, Marília Nunes. **Pacto de fortalecimento do ensino médio: uma reflexão sobre a formação continuada de professores**. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 20 nov. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299–324, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsh9krxptsF3Fzc8vSLDzr/>. Acesso em: 9 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 174p.

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

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 1, p. 141–153, jan. 2020.

FRIPP, Leila de Fátima Haubert. **Formação continuada de professores**: possibilidades e perspectivas para a construção da autonomia. 2006, 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**: Heidegger em retrospectiva. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 256p.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de Professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740>. Acesso em: 9 out. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 13 out. 2025.

GUIRADO, Vanessa Zinderski. **Políticas públicas educacionais para as licenciaturas**: um estudo a partir da formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Câmpus São Paulo. 2017. 235f. Dissertação

(Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução: Sandra Traucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Novos Desafios da docência no Século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. *In*: GATTI, Bernardete Angelina (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de Professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 75-82.

KLEEMANN, Robson; SCHNEIDER, Luizane; BOLGENHAGEN, Vanderlisse Ribeiro Alves; DUARTE, Eduardo da Rosa. Principais alterações nos documentos que orientam a formação docente no Brasil. **Revista Foco**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. e7877, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n2-155>. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/7877>. Acesso em: 15 jun. 2025.

KRAMM, Daniele de Lima. **Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil**. 2019. 222f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LESSARD, Claude. O Trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 119-127, 2008.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15–36, jan. 2015.

MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fábio; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. A formação de professores na agenda dos movimentos sociais: da I CONAE ao II PNE. *In*: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes (Orgs.). **Políticas educacionais e qualidade da escola pública**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 85–112.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 20 ago. 2024.

NASCIMENTO, Dilva Melo do. **Metodologia do trabalho científico**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

NUNES, Nathalia Dantas Pinto. **A formação continuada**: a percepção dos professores no município de São Gonçalo. 2019. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

OLIVEIRA, Adão de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Org.). **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Editora da PUC Goiás, 2010.

PERTUZATTI, Ieda. **Anúncios e/ou denúncias**: o lugar da formação de professores nas teses de doutorado – um olhar a partir das diretrizes. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões, Frederico Westphalen, 2024.

PERTUZATTI, Ieda; CANAN, Silvia Regina. BNC-Formação (2019) e diretrizes (2024), identidade e protagonismo docente: professor como papel principal? **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 19, p. e24do2013, 2024. DOI: 10.22169/revint.v19.e24do2013. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2663>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PORTAL Pedagogia ao “Pé da Letra”. Disponível em: <https://www.pedagogiaaopedaletra.org.br>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PRETTO, Nelson. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 10–27, mar. 2006. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v2i1.201>. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3097>. Acesso em: 3 nov. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAEDER, Savio Túlio Oselieri. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 121–146, 2015.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira** – a organização escolar. 13. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1993. 432p.

ROLIM, Anita Baraldi. **A escola de tempo integral e as políticas de formação continuada de professores**. 2023. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2023.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. **Anais...** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SAVIANI, Dermerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan. 2009.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos, 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SENA, Francisco das Chagas de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no século XXI: mudanças e permanências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14545, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14545. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14545>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Claudia Maria Bezerra da. **Formação continuada do professor da educação profissional técnica de nível médio**. 2019. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Olinda, 2019.

SILVA, Nalva dos Santos Camargo. **Pós-Graduação *Stricto Sensu*: orientações políticas e a formação continuada de professores**. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, 2018.

SILVA, Roberta Miranda. **Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, ago. 2017.

SOARES, Patrícia Gavião; GONÇALVES, Nathalie Suelen; SANTOS, Thaís de Lima dos; RUPPENTHAL, Raquel; MELLO, Elena Billig. BNC-Continuing Training of Basic Education Teachers: competences for whom?. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. e46011932181, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i9.32181. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32181>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CNCtVGSSmZCZpcnrfnbByyr/>. Acesso em: 9 out. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In GATTI, Bernardete Angelina; et al. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 45–68.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas Diretrizes Nacionais para a formação dos profissionais do magistério. In: XXIV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 2016, Maringá. **Anais: [...]**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016. p. 1505–1520.