

## Formação continuada sob o olhar dos professores: uma discussão a partir da revisão de literatura

Continuing training from the perspective of teachers: a discussion based on a literature review

La formación continua desde la perspectiva de los profesores: un debate basado en una revisión bibliográfica

DOI: 10.37001/recem.v4i5.4380

Recebimento: 21/11/2024

Aprovação: 05/03/2025

Publicação: 08/03/2025



**Mykonn Conrado Domingos**

Especialista em Docência do Ensino Superior  
Secretaria Municipal de Educação, Lavras da Mangabeira, Brasil  
maykonnconrado44@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-3873-0846> 

**Antônio Marcos da Costa Silvano**

Doutor em Educação  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Cedro, Brasil  
marcos.silvano@ifce.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-7097-3674> 

**Carlos Ian Bezerra de Melo**

Mestre em Educação  
Universidade Estadual do Ceará, Iguatu, Brasil  
carlosian.melo@uece.br

<https://orcid.org/0000-0003-1555-3524> 

**Resumo:** O presente trabalho teve como objetivo investigar como docentes da Educação Básica concebem o processo de formação continuada de professores, identificando suas perspectivas e desafios. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e exploratória por meio de uma revisão de literatura de trabalhos acessados nas bases de dados *Google Acadêmico*, *SciELO* e *Portal Oasis*. Após o levantamento bibliográfico, foram selecionados e analisados 09 (nove) trabalhos, a partir dos quais se deu a construção das compreensões relativa ao tema investigado. A análise de dados permitiu inferir que a formação continuada, embora fragilizada no Brasil, desempenha um importante papel na formação e desenvolvimento profissional docente, uma vez que os desafios encontrados são oriundos da própria regulamentação. Dentre os resultados, destacamos a percepção dos professores de como a formação continuada é ponte fundamental para o desenvolvimento e crescimento crítico e reflexivo, impactando não apenas na esfera pessoal/profissional, mas em toda a sociedade escolar e civil.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Educação Básica. Prática Docente.

**Abstract:** The present work aimed to investigate how Basic Education teachers conceive the process of continuing teacher training, identifying their perspectives and challenges. The research was developed from a qualitative and exploratory approach through a literature review of works accessed in the Google Scholar, SciELO and Portal Oasis databases. After the bibliographical survey, 09 (nine) works were selected and analyzed, from which understandings regarding the investigated topic were constructed. Data analysis allowed us to infer that continuing education, although weakened in this country, plays an important role in teacher training and professional development, since the challenges encountered come from the regulations themselves. As a result, we highlight teachers' perception of how

continuing education is a fundamental bridge for critical and reflective development and growth, impacting not only in the personal/professional sphere, but throughout school and civil society.

**Keywords:** Continuing Training. Basic Education. Teaching Practice.

**Resumen:** El presente trabajo tuvo como objetivo investigar cómo conciben los docentes de Educación Básica el proceso de formación continua docente, identificando sus perspectivas y desafíos. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y exploratorio a través de una revisión bibliográfica de trabajos accedidos en las bases de datos *Google Scholar*, *Scielo* y *Portal Oasis*. Después del levantamiento bibliográfico, fueron seleccionados y analizados 09 (nueve) trabajos, a partir de los cuales se construyeron comprensiones sobre el tema investigado. El análisis de los datos permitió inferir que la educación continua, aunque debilitada en este país, juega un papel importante en la formación y el desarrollo profesional docente, ya que los desafíos encontrados provienen de la propia normativa. Como resultado, destacamos la percepción de los docentes sobre cómo la educación continua es un puente fundamental para el desarrollo y crecimiento crítico y reflexivo, impactando no sólo en el ámbito personal/profesional, sino en toda la escuela y la sociedad civil.

**Palabras Clave:** Formación Continua. Educación Básica. Práctica Docente.

## 1. INTRODUÇÃO

A constituição da identidade pessoal e profissional do sujeito ocorre a partir das experiências e vivências ao longo da vida e dos saberes que se constroem nesse percurso (Andrade; Costella, 2020). Desse modo, o docente passa por processos formativos que lhe permitem desenvolver-se em diversos campos da vida humana, podendo-se destacar a trajetória escolar, desde a formação na Educação Básica até em nível superior, como também ao longo do exercício profissional.

Dando foco aos cursos de licenciatura, estes têm como objetivo central a preparação do indivíduo para o magistério, ou seja, subsidiar o indivíduo por meio das práticas de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase nesses pilares, para tornar-se um profissional crítico-reflexivo para o exercício da profissão docente, com responsabilidade educativa e, sobretudo, social (Oliveira; Libâneo; Toschi, 2017).

A Resolução n.º 2 de 1 de julho de 2015 propõe diretrizes curriculares para a formação de professores de forma inicial e continuada, e, desse modo, preconiza que

[...] a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da Educação Básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade (Brasil, 2015, p. 21).

O processo de formação inicial de professores ocorre a partir do ingresso nas mais variadas Instituições de Ensino Superior espalhadas pelo país. Contudo, para Lima e Reali (2010), a formação do ser professor não se limita apenas à centralidade da sala de aula enquanto

discente, mas, sobretudo, a partir de suas vivências escolar e extraescolar. Por isso, é importante validar que o processo de formação do professor é sempre ininterrupto, está em constante atividade, pois ele é estruturado a partir dos acontecimentos, práticas sociais e da rotina escolar estabelecida pelo exercício. É nessa perspectiva que se legitima a formação continuada docente (Imbernón, 2010, p. 14).

O parágrafo primeiro do Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, incluído pela Lei n.º 12.056/2009, estabelece que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996). A Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, através da Lei n.º 13.005/2014, também busca garantir a formação continuada aos professores da Educação Básica “[...] em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014, p. 51).

Não desconsiderando a crítica ao documento, em si, e à política educacional que o embasa (bem como à própria BNCC), que pode ser muito bem conferida em Cyrino e Grandó (2022), outro importante marco regulatório é a Resolução CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020, que 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). O Art. 4º dessa resolução estabelece que:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como *componente essencial da sua profissionalização*, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2, grifo nosso).

Nesta investigação, a formação continuada é concebida como um *continuum*, em que o docente se desenvolve profissionalmente a partir das experiências vivenciadas no cotidiano do trabalho docente, na atuação em sala de aula e em colaboração com os colegas de profissão, em uma expectativa de aprimoramento dos conhecimentos e autorreflexão sobre sua prática (Falsarella, 2021). Segundo Imbernón (2002), a formação tem em sua essência a finalidade de provocar uma reflexão crítica sobre sua prática docente, permitindo que o professor reveja seus conceitos, metodologias e atitudes para qualificar, ainda mais, sua trajetória profissional.

Muito se fala em formação continuada como sendo o aperfeiçoamento profissional por meio de cursos e capacitações, mas pouco se entende que esse processo acontece constantemente e que é praticado ao planejar uma aula, pesquisar uma atividade diferente do

habitual, aprender novas tecnologias que possam subsidiar uma aula, entre outras atividades cotidianas do trabalho docente. Por essa razão, é pertinente o diálogo sobre a formação de professores em uma perspectiva estratégica de reflexão a partir de sua prática e do seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, parte-se da premissa de que a busca pelo conhecimento deve ser inerente ao ser humano e principalmente aos profissionais que trabalham com a formação de pessoas. A razão de pesquisar a percepção dos professores da Educação Básica sobre formação continuada advém da própria experiência de atuação docente. A percepção ainda limitada de muitos professores em torno da formação continuada no próprio espaço de trabalho e a baixa adesão de profissionais em ações formativas como possibilidade de desenvolvimento profissional nortearam o interesse em pesquisar essa temática.

Investigar a formação continuada, dessa maneira, além de fomentar um maior aprofundamento sobre a temática, contribui com que os docentes possam enxergar essa formação não apenas como possibilidade de ascensão na carreira, mas como uma valiosa oportunidade de conceber diálogos, de repensar conceitos preestabelecidos, de partilhar experiências exitosas com outros docentes e de aperfeiçoamento da prática docente.

Dessa forma, pretende-se responder à seguinte questão com este estudo: o que a literatura traz acerca da percepção de professores da Educação Básica sobre a formação continuada, à luz de seu desenvolvimento profissional? De modo que o objetivo deste estudo foi investigar como, de acordo com os trabalhos publicados nos últimos cinco anos, os professores da Educação Básica percebem a formação continuada, com foco em suas perspectivas e desafios.

A seguir, discutimos a trajetória e perspectivas da formação continuada ao longo de sua história, o que se configura como nosso referencial teórico, logo após apresentamos os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa, a produção e discussão dos dados obtidos, e as considerações finais do trabalho.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

A educação, no Brasil, foi se transformando e passando por longos processos no decorrer do tempo de sistematização e organização da oferta de ensino. Nesse percurso, o papel do professor também passou por mudanças significativas, assim como a formação desses profissionais. O professor passou a ser visto, especialmente pela literatura especializada e pelos

pesquisadores em educação, não só como um profissional artesão, mas como um ser dinâmico que necessita de estudo, formação e aperfeiçoamento de acordo com o desenvolvimento de sua prática.

De acordo com Silva (2009, p. 24),

O professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes a sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o corpus teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido.

Assim, embora o interesse e preocupação a formação inicial desses professores seja praticamente tão antiga quanto a própria função (Imbernón, 2010), a atenção para a formação continuada é mais recente no cenário educacional brasileiro, e surgiu a partir da necessidade das alterações e do funcionamento da escola, da hierarquização preestabelecida e da racionalidade técnica exigida. Segundo Alferes e Mainardes (2011), nos anos 1970 a formação continuada ganhou ascensão devido ao processo de modernização, que apresentava uma necessidade exigida nesse período para suprir a carência de formadores qualificados e capazes de desenvolver uma educação totalmente voltada para de mão de obra.

Ainda de acordo com esses autores, foi na década de 1980 que o processo de formação continuada impactou o país, pois foi a partir da conquista de direitos políticos que a necessidade dessa “continuação formativa” passou a ser discutida pelos próprios professores, iniciando, então, uma nova era no que tange à qualificação e aperfeiçoamento da classe magistral (Alferes; Mainardes, 2011). Apesar dessas conquistas, todavia, o olhar voltado para esse processo formativo de valorização profissional ainda não havia desencadeado o efeito esperado, já que faltava uma política efetiva por parte do governo no que diz respeito à oferta de formação continuada aos professores da Educação Básica, público em questão.

Com o decorrer das mudanças, a forma de conceber uma educação continuada também foi se transformando e melhorando, bem como sua nomenclatura, que recebeu, ao longo do tempo, nomes como “reciclagem” e “treinamento” (Marin, 1995). Nesse sentido, Freitas (1999) destaca que nos textos oficiais das políticas governamentais da década de 1990 a ideia de formação continuada era voltada para a capacitação pedagógica realizada em instituições específicas, não incluindo as práticas docentes no processo formativo. Eram ações em que a continuidade da formação com fins de desenvolvimento profissional era responsabilidade individual do professor.

Na contramão dessa concepção clássica de formação continuada, como cursos de curta duração que visavam “atualizar” os conhecimentos construídos na formação inicial, Mizukami

(2002) indica a escola como lócus principal de formação e trabalho docente, em que os professores vinculam a formação ao próprio exercício da profissão. Na mesma linha de raciocínio, Dubar (1997) relaciona alguns modelos de formação continuada e defende a formação “centrada na instituição”, que percebe a formação como desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, em uma perspectiva de formação contínua, tendo em vista que, na escola como centro, os saberes docentes são partilhados entre os professores, que, em trabalho colaborativo, (re)constroem saberes e práticas.

Segundo Imbernón (2010), a formação docente precisa se basear nas situações problemáticas que o professor enfrenta no cotidiano escolar, indo ao encontro de suas necessidades e as da escola e repercutindo, por consequência, no seu desenvolvimento profissional. Nas palavras desse autor:

Formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa da práxis, já que a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta. Algo ou alguém oferece instrumentos que permitem analisar essa prática. O professor pondera as diferentes opções de mudança nessa análise e opta por não mudar ou por escolher uma determinada solução que planeja na ação, e é essa solução que leva a cabo e que a interioriza em seu processo de *desenvolvimento profissional* (Imbernón, 2010, p. 37, grifo do autor).

Dessa forma, programas como os de iniciação à docência e residência pedagógica são tidos como uma ponte que visa ligar professores em formação ao seu futuro campo de atuação. Para Nóvoa (2019), esses programas desempenham um papel extremamente importante na formação do profissional, pois permitem uma articulação entre o aporte teórico e uma bagagem prática real. Por isso, faz-se necessário que se amplie discussões e vivências em torno da escola enquanto espaço formativo, pois, muitas vezes, o discurso introduzido na formação dos professores vai na contramão da realidade que lhe aguarda, que é o que Freitas, Freitas e Almeida (2020, p. 2) denominam como “distanciamento entre o discurso acadêmico e a prática docente realizada nas escolas”.

Em síntese, o processo formativo do professor, seja na formação inicial ou continuada, deve ser permeado conhecimentos teóricos que lhe estruturam, como, de fato, um profissional precisa ter, mas também de um conhecimento que lhe faça enxergar criticamente a atual realidade a ser enfrentada, sem maquiagem, com sua roupagem habitual.

### 3. METODOLOGIA

Esta seção apresenta os caminhos metodológicos que foram percorridos para a realização da pesquisa, cuja finalidade é, por meio de uma revisão de literatura, investigar a percepção de professores da Educação Básica sobre a formação continuada. Segundo Gil (2019), que entende pesquisa como sendo um processo racional e sistemático de busca por respostas ou soluções para problemas encontrados dentro de um determinado contexto, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza básica.

Classifica-se, também, de acordo com seus objetivos, como uma pesquisa descritivo-exploratória. De acordo com Gil (2019), a pesquisa descritiva permite ao pesquisador coletar e analisar os dados de forma minuciosa, de modo que não haja interferência em seu desenvolvimento. Esse autor preconiza, ainda, que a pesquisa exploratória tem em sua essência o intuito de promover uma intimidade com o problema em questão, possibilitando avanços na sua concepção em uma determinada realidade apresentando uma maneira mais maleável de condução do assunto estudado.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa se configura como bibliográfica, pois, a partir de um levantamento realizado na literatura já existente, tem-se a oportunidade de se debruçar em um vasto material, podendo encontrar a resposta que se procura e/ou, ainda, encontrar lacunas deixadas nos estudos de alguns fenômenos (Gil, 2019). Para o desenvolvimento da pesquisa, formulou-se o seguinte questionamento: O que a literatura traz acerca da percepção de professores da Educação Básica sobre a formação continuada, à luz de seu desenvolvimento profissional?

A partir disto, foram formulados os seguintes descritores que conduziram a investigação deste estudo: “formação continuada de professores da Educação Básica” e “percepção dos professores da Educação Básica sobre formação continuada”. Os dados foram levantados, em 2023, nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Portal SciELO e Portal Oasis, tendo como recorte temporal definido para a realização da pesquisa o de trabalhos publicados entre os anos de 2018 a 2022. Para serem incluídos no corpus da pesquisa, os trabalhos deveriam atender aos seguintes critérios: serem artigos científicos totalmente ligados à temática abordada na pesquisa, escritos em português, e cujos resumos e análise dos resultados descrevessem a percepção dos professores da Educação Básica sobre formação continuada.

Após o levantamento realizado nos três portais de busca citados acima, foram encontrados 113 (cento e treze) trabalhos que possuíam relação com a temática da investigação. Entretanto, após a leitura de seus títulos, objetivos e metodologias adotadas, foram

selecionados 09 (nove) publicações que estabeleçam relação direta com o tema em foco, isto é, que apresentavam a percepção dos docentes sobre a formação continuada, servindo, então, como base para análise e discussão a partir dos ditames da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), quais sejam pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação), na perspectiva de elucidar a questão de pesquisa.

#### 4. ANÁLISE E RESULTADOS

Após a leitura na íntegra de todos os trabalhos selecionados e da elaboração dos fichamentos, com a finalidade de abordar pontos essenciais para a produção das sínteses, procedeu-se as análises dos resultados. O Quadro 1, a seguir, detalha os trabalhos selecionados e analisados, abordando a percepção dos professores da Educação Básica sobre a formação continuada.

**Quadro 1 – Trabalhos selecionados e analisados**

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>ANO</b>
1	Formação de professores da Educação Básica: análise dos processos formativos	Cartaxo, Mira e Gasparim	2020
2	Formação continuada do(a) professor(a) da Educação Básica: recomendações a nível nacional e internacional	Leite, Lencastre e Silva	2021
3	Formação continuada de professores: uma epistemologia da prática	Trebien, Souza, Oliveira e Silva	2020
4	A formação continuada de professores da Educação Básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes	Araújo, Silva e Silva	2019
5	A formação continuada de professores da Educação Básica mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação	Benedet, Réus e Lunardi	2019
6	Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar	Rossi e Hunger	2020
7	Formação continuada e identidade profissional na voz de docentes do Brasil e de Portugal	Sivieri-Pereira, Anunciato e Silva	2019
8	Formação e ação na escola: fragmentos de uma experiência mediada	Duarte e Nörnberg	2018
9	Perspectivas da formação de professores para o magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas	Gatti	2020

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O primeiro desses trabalhos, de Cartaxo, Mira e Gasparim (2020, p. 79), trata da formação continuada de professores da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, “[...] com o objetivo de caracterizar os diferentes movimentos formativos no período de 1963 a 2016”. Destacam-se as discussões acerca das diferentes concepções de

formação continuada de professores e de como esse processo vem acontecendo.

Metodologicamente, apoiam-se “[...] na epistemologia da teoria como expressão da prática para realizar uma revisão sistemática que toma como referência dados de pesquisas realizadas sobre a formação continuada nessa rede de ensino” (Cartaxo; Mira; Gasparim, 2020, p. 78). Em termos de conceituação, os autores citam as obras de Diniz-Pereira (2019); Franco (2019) e Imbernón (2002), descrevendo suas compreensões e concepções relativas à formação continuada de professores.

Diniz-Pereira (2019), por exemplo, concebe a formação continuada como geralmente sendo um conjunto de ações isoladas, pontuais e eventuais, configurando-se, portanto, uma formação descontinuada. Já Franco (2019) defende o processo de formação continuada em uma formação “de/para/com” os professores, sendo, assim, uma formação espontânea e aspirada. Para Imbernón (2002), a formação continuada é muito além do que uma atualização didático-científica pedagógica, mas um processo de redescobrir, reorganizar ideias, sejam elas no plano individual ou coletivo, mas uma formação cujo professor seja sujeito ativo e não um mero objeto de estudo.

É possível perceber nas colocações desses autores o anseio por um processo formativo que se abandone padrões obsoletos e no qual sejam suscitados momentos cuja formação esteja centralizada no professor, como sujeito ativo desse processo, por meio de ações coletivas, prazerosas e que, de fato, possam contribuir para uma formação qualificada e continuada genuinamente.

O texto aponta, em seu desencadeamento, aspectos considerados cruciais para o desenvolvimento de uma formação continuada nessa perspectiva, como, por exemplo, tomar a prática docente diária como ponto de partida para elucidar pautas pertinentes à própria prática; tornando, portanto, o professor como protagonista do processo formativo. Uma formação centralizada na produção e distribuição de conhecimentos, em que a teoria expressada por meio da prática, é tida como uma ação colaborativa, e, por consequência, reflexiva, e culmina em uma prática ancorada em problemas reais; tornando, então, a teoria como parte complementar da prática docente (Cartaxo; Mira; Gasparim, 2020).

O segundo trabalho analisado, de Leite, Lencastre e Silva (2021), buscou “[...] apresentar as recomendações que têm sido explicitadas para a formação continuada de professores da Educação Básica, por meio de leis, documentos, planos, órgãos nacionais e internacionais, a partir da década de [19]90 [...]”. Dessa forma, aborda a formação continuada em uma perspectiva de organização e regulamentação deste processo, apresentando um panorama histórico da trajetória da formação continuada no Brasil, bem como as influências

que esta sofreu a nível nacional e internacional, valendo-se de um levantamento de documentos que abordam esta temática.

Em sua discussão, apontam que, a princípio, a formação continuada foi considerada como uma ação de segundo plano, já que a emergente necessidade estava centralizada na formação inicial dos professores, sendo o processo de maturação da formação continuada foi iniciado de forma tardia. Apenas por meio das regulamentações, políticas educacionais e das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) houve a primeira aparição do termo “especialização” no sentido de formação continuada.

Desde sua sistematização, conforme apresenta o texto, a formação continuada passou por articulações e processos, como, por exemplo, figurar na meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), que visava atingir o máximo de qualificação profissional por meio de pós-graduação para todos os professores da Educação Básica (Brasil, 2014). Leite, Lencastre e Silva (2021), baseados em dados de 2019, indicam a distância que se estava do cumprimento dessa meta (com apenas 13% dela sendo cumprida até então).

Leite, Lencastre e Silva (2021, p. 88) evidenciam que “[...] existe uma transferência dos percursos formativos docentes, balizados por avaliações externas, modelos de formação, estruturas curriculares e conteúdo, passando a ser delineado por instâncias superiores”. Enxerga-se, por meio do não cumprimento da meta 16, a perpetuação do que foi dito anteriormente no tocante a uma ação de segundo plano, abrindo espaço para que se discuta se, de fato, a formação continuada é considerada como elemento importante para a prática e o desenvolvimento profissional do professor ou se ele é, como elucida Pacheco (2018), apenas um “funcionário” do ato pedagógico que acontece dentro da sala de aula.

O próximo trabalho teve por objetivo “conhecer quais as principais contribuições da Formação Continuada para transformação da prática pedagógica dos docentes e qual importância atribuem a este processo no sentido de promover transformações em suas ações cotidianas” (Trebien *et al.*, 2020, p. 91), dialogando com o que discutem Cartaxo, Mira e Gasparim (2020). Em termos de metodologia, tratou-se de uma pesquisa de campo exploratória, realizada por meio de conversas informais e aplicação de questionário semiestruturado junto a professores do Ensino Fundamental de uma escola pública de Boa Vista-RR.

Trebien *et al.* (2020) enfatizam a necessidade de conhecimento aprofundado sobre formação continuada, pois aquela bagagem adquirida durante a formação inicial já não é tão suficiente para acompanhar as mudanças, desafios e o advento tecnológico, que são postos diariamente ao adentrar uma sala de aula heterogênea. Uma ação ancorada em princípios educativos inovadores e conscientes refletem uma prática docente dinâmica e participativa, uma

vez que, como defende Gadotti (2008), a formação continuada deve ser concebida através de momentos de pesquisa, de reflexão, organização e fundamentação de sua própria prática; a fim de que o profissional esteja apto para o seu exercício com muito mais propriedade de conhecimento de sua realidade, ao invés de apenas a repetição de algumas técnicas.

Os resultados do trabalho “[...] mostraram que a percepção dos professores condiz com as literaturas que fundamentam essa pesquisa, acerca de uma concepção de formação continuada, vinculada a realidade de atuação do professor” (Trebien *et al.*, 2020, p. 91). Apontase, ainda, a importância de uma coordenação pedagógica escolar atuante no sentido de promoção de ações que viabilizem aos seus professores momentos de partilhas de conhecimento de sua própria prática, planejamento coletivo, incentivo a pesquisa, para desse modo, refletir à luz das transformações e progressos no sentido do fazer pedagógico.

Em síntese, a eficiência da formação continuada de professores da Educação Básica, sobretudo, a rede pública, necessita de um mecanismo promotor de ações coordenadas e planejadas no intuito de despertar a consciência crítica do professor, enquanto agente pesquisador de sua realidade, para que, assim, seja alcançada uma formação continuada pautada na sua dada realidade (Trebien *et al.*, 2020).

O quarto artigo analisado, de Araújo, Silva e Silva (2019, p. 17), objetivou investigar as concepções e desafios dos professores da Educação Básica de uma região de Minas Gerais sobre sua formação continuada, “[...] com foco na compreensão e nas implicações que a mesma pode trazer para a prática desses profissionais”. Inicialmente, apresentam as transformações que a sociedade e, conseqüentemente, a educação passaram ao longo do tempo. Por exemplo: a princípio, entre os anos de 1990 e 1996, a formação inicial era tema mais abrangente; entre 1996 e 1998, o cenário muda e a formação continuada quase acompanha o mesmo patamar que a formação inicial, denotando uma significação ao processo de formação continuada (Araújo; Silva; Silva, 2019).

Ao longo do texto, o trabalho vai abordando, a partir de análise bibliográfica e documental, questões relacionadas à formação continuada dentro da legislação brasileira, em movimento semelhante ao que fazem Leite, Lencastre e Silva (2021). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são eixos referenciais durante o desenvolvimento do artigo.

O trabalho aborda, ainda, a formação continuada relacionada ao desenvolvimento profissional docente, que apresenta perspectivas diferentes dessa própria formação: uma vez que a formação continuada está associada às instituições promotoras, agentes de formação, as modalidades e os aspectos organizacionais, o desenvolvimento profissional está relacionado ao

conhecimento adquirido, ao contexto da aprendizagem do profissional e do aluno, como também, a relevância desse processo para a prática docente (Araújo; Silva, Silva, 2019).

Nesse sentido, Imbernón (2022) traz uma roupagem nova ao termo desenvolvimento profissional docente, quando ele chama de “formação permanente do professor”. Dessa forma, o referido autor elucida a necessidade de uma autoavaliação da prática docente levando em consideração aspectos como: teorias utilizadas, seu próprio esquema de funcionamento, atitudes, fazendo com que esse processo seja de fato permanente. A necessidade de se pensar e repensar a formação continuada de professores da Educação Básica é posta no artigo como fator primordial à melhoria da prática pedagógica docente, em virtude da demanda e do atendimento aos alunos dentro de suas respectivas condições.

Metodologicamente, realizou a aplicação de um questionário aos professores da rede pública da Educação Básica nos municípios de Mariana e Ouro Preto. Os resultados “[...] apontaram uma frágil concepção de formação continuada por parte dos educadores envolvidos na investigação e a ausência de ações institucionais que garantam um trabalho mais coerente, crítico e coletivo” (Araújo; Silva, Silva, 2019, p. 17).

O próximo artigo, de Benedet, Réus e Lunardi (2019), teve por objetivo descrever a experiência em formação continuada por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tendo como público-alvo 40 professores da Educação Básica de um município do sul de Santa Catarina. Uma vez que Trebien *et al.* (2020) trazem a tecnologia como fator desafiante no contexto escolar, neste artigo, ela é posta, por meio das TIC, como alternativa de mediação de conhecimento e de incentivo à busca pela formação continuada, enquanto ferramenta facilitadora para aqueles que possuem tempo livre reduzido.

Dessa forma, o uso das TIC como ferramenta pedagógica se faz cada vez mais importante na prática docente para que o ensino possa caminhar à medida que a tecnologia avança e, em sentido mais amplo, despertar nos professores habilidades e competências digitais, fazendo as TIC um braço forte na caminhada docente e deixando de lado tabus e inseguranças ao se falar de educação e tecnologia ocupantes do mesmo espaço (Benedet; Réus; Lunardi, 2019).

Ao longo do trabalho, os autores abordam a existência de uma carência emergente no que diz respeito à inovação dentro do ensino. Portanto, ao tentar aproximar as aulas para dentro do contexto social dos alunos, por meio das tecnologias, uma metodologia de ensino inclusiva e significativa é oportunizada de forma abrangente. Benedet, Réus e Lunardi (2019) defendem também a necessidade de os educadores desenvolverem um comportamento interativo e instigante em relação às TIC no contexto escolar. Desse modo, a formação continuada seguindo

parâmetros digitais, pode oportunizar habilidades e competências como reflexão, apropriação do conhecimento, autoanálise e melhoria da prática.

Em suma, o artigo evidencia a necessidade de aprofundamento de estudos na área das TIC relacionada à prática docente, considerando o olhar dos professores entrevistados, bem como a validação da adoção de tal prática, e, por esta razão, “promover o acesso à formação continuada dos educadores se faz urgente e necessário” (Benedet; Réus; Lunardi, 2019, p. 10). Todavia, no tangente ao acesso à formação continuada, percebe-se a mesma dificuldade apontada em Leite, Lencastre e Silva (2021), de qualificação profissional por meio de pós-graduação para professores da Educação Básica, como propõe a meta 16 do PNE.

O sexto artigo, de Rossi e Hunger (2020, p. 313), buscou analisar o processo de constituição da identidade docente no cenário contemporâneo, problematizando, dentre outras coisas, “as possíveis influências da formação continuada institucionalizada na reflexão e (re)construção identitária de professores(as)”. Quanto à metodologia, realizou-se grupos focais e observação de campo, contando com 19 professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de diferentes áreas.

Esse trabalho discute a identidade profissional com a premissa de que, segundo Nóvoa (1995), o processo formativo do sujeito deve ser permeado pela reflexão de práticas educativas, a fim de desconstruir a ideia de acúmulo de informações, de cursos ou ainda técnicas de ensino, como também no tocante à reconstrução da sua identidade profissional. Isso porque compreendem, apoiadas em Gatti *et al.* (2019), que o processo formativo do professor é genuinamente contínuo, já que a constituição de sua identidade, bem como do seu conhecimento, acontece de forma pessoal e processual.

As autoras trazem no corpo do trabalho percepções que anseiam uma prática de formação cuja centralidade esteja intrinsecamente ligada ao pensar coletivo, ao assumir o papel de protagonista, de sujeito crítico, ativo e reflexivo, pois, segundo Pimenta (2012), é por meio de uma leitura crítica de sua profissão, associada às demandas sociais, que são encontradas alternativas que possam modificar a sua prática e (re)construir a sua identidade profissional.

A construção de uma comunidade que dialogue e aja por meio de práticas de colaboração e cooperação é de suma relevância principalmente na atual conjuntura, na qual aspectos como individualismo e divisão desempenham papel central dentro da escola, para poder então fornecer condições para um coletivo que se busque alcançar objetivos em comum ou suavizar os problemas existentes (Nóvoa, 2018).

Como resultados,

Constatou-se que a formação continuada é uma dimensão da profissão estreitamente relacionada à constituição da identidade docente, pois possibilita acompanhar as rápidas mudanças sociais em curso e, assim, fortalecer ou reconfigurar o reconhecimento social de sua função. Outro elemento integrador da formação com a identidade se revelou em espaço e tempo proporcionados pela formação para refletir e (re)construir coletivamente saberes e reinterpretações referentes ao que é ser professor(a). Evidenciou-se a urgência de ações educacionais/políticas públicas para fortalecer os laços profissionais, consolidando o coletivo docente e a noção de pertença a um grupo específico na sociedade, com uma identidade própria (Rossi; Hunger, 2020, p. 313-314).

O trabalho de Sivieri-Pereira, Anunciato e Silva (2019), por sua vez, buscou identificar a percepção dos professores da Educação Básica da rede pública do Brasil e Portugal, a partir da escrita de um memorial formativo feito por sete professores brasileiros e cinco portugueses. Dessa forma, o artigo reforça a ideia trazida por Rossi e Hunger (2020) sobre a construção da identidade profissional docente, relacionada às políticas de formação continuada na perspectiva de professores do Brasil e de Portugal.

Como defendem as autoras, o compromisso da formação do professor, seja inicial ou continuada, deve impactar de forma positiva na sociedade civil, sobretudo, nos aspectos que tangem a política em sua totalidade, questões relacionadas à etnia e localização, de modo que possa fomentar uma sociedade justa, democrática, crítica e participativa. Comparado ao Brasil, Portugal detém um regime mais abrangente e organizado quanto ao acesso à formação continuada, já que, segundo Sivieri-Pereira, Anunciato e Silva (2019), essa formação é direcionada a todos os profissionais da educação, como iniciativa de estado.

Desse modo, a centralidade da formação está focada na busca do sucesso educacional, superando as dificuldades e desafios encontrados na sala de aula cotidianamente. Entretanto, a percepção dos professores dos dois países vai de encontro com os objetivos das políticas educacionais, pois não acontecem da forma que deveriam acontecer. Muitas vezes os professores são submetidos a uma formação quase “forçada” e em um curto espaço de tempo, sem subsídios que possam fomentar a busca pela resolução dos problemas encontrados na escola (Sivieri-Pereira; Anunciato; Silva, 2019).

Em síntese, uma prática docente eficaz e a construção da identidade docente necessitam de mecanismos que possam desenvolver por meio da teoria e da prática, habilidades que suscitem aos professores a compreensão da importância de conseguir identificar a demanda e, a partir do seu conhecimento por meio das formações, conseguir encontrar respostas para as problemáticas constituintes ao contexto escolar.

Os resultados da pesquisa indicam que “[...] nos dois países existe empenho do setor

publico em atender à demanda de formação continuada dos docentes, mas, aparentemente, não está atingindo a classe de forma efetiva”; ademais, “percebe-se descontentamento dos docentes com a formação oferecida e desânimo em buscar alternativas, trazendo consequências para a constituição da identidade profissional” (Sivieri-Pereira; Anunciato; Silva, 2019, p. 202).

O penúltimo artigo analisado teve por objetivo discutir a relação entre formação e ação a partir da problematização teórico-prática, no contexto de uma formação coletiva realizada com professores alfabetizadores (Duarte; Nörnberg, 2018). Esses sujeitos relatam a vasta dificuldade no fazer docente do dia a dia, mas também apontam que são essas dificuldades que os impulsionam a continuar trilhando essa trajetória, a qual ao longo da sua história é tão hostilizada e desemparedada.

Os relatos acerca do papel da formação continuada por meio de aprofundamentos, exploração de conteúdo, sequências didáticas, são de uma prática ressignificada, uma vez que seu repertório de conhecimento foi ampliado por meio da fundamentação teórica melhorada na formação somando à prática pedagógica compartilhada através dos colegas. Nóvoa (2009) reforça essa ideia ao elucidar que um momento que oportunize o compartilhamento de experiências pedagógicas por meio de um processo formativo, favorece ao outro, ações de reflexão e de reelaboração e ressignificação da prática de ensino e, em consequência disto, uma aprendizagem satisfatória. Assim, a prática docente é muito mais além do que um objeto de estudo de ser da ciência da educação, mas uma atividade que articula diferentes conhecimentos, como afirma Tardif (2012).

Por isso, uma formação que intensifique e valorize o trabalho coletivo, significa buscar estratégias que constituam a identidade docente dentro do próprio ambiente escolar. Ao que expõem Duarte e Nörnberg (2018, p. 3), “As docentes afirmam a apropriação conceitual e a troca entre pares como ações que permitem pensar e reorganizar a prática pedagógica”.

Por fim, o trabalho de Gatti (2020) objetivou analisar questões relativas à prática educacional relacionada às teorias nos processos formativos de educação continuada e inicial, que traz reflexões e discussões que abordam os processos de preparação para a carreira docente, enfatizando a amplitude e profundidade nos últimos anos. O artigo aborda uma imagem frágil nos cursos de formação de professores no que tange à construção da identidade profissional, pois, os olhares, segundo Gatti (2020), estão voltados para as especificidades das áreas dos cursos, esquecendo-se de preparar o acadêmico para o exercício da profissão, bem como as singularidades e peculiaridades que fundamentam e fazem parte da prática educacional.

Por outro lado, a autora aponta a necessidade de equilíbrio entre teoria e prática na oferta do curso, pois, construir um sujeito apto para o exercício da profissão docente requer um

arcabouço de conhecimentos teóricos e culturais, mas também que se ofereça uma aproximação do acadêmico para o seu futuro campo de atuação. Nesse sentido, o processo formativo é muito complexo seja na forma continuada ou inicial, pois é necessário possibilitar a construção e reconstrução de modelos, métodos e práticas no ambiente escolar, no ensino, na aprendizagem e na avaliação.

Em suma, o desafio dessas formações, sobretudo, os professores formadores, é de promover o conhecimento básico no intuito de fomentar aos novos professores perspectivas mutante às práticas sociais educativas. Nas palavras de Gatti (2019), as iniciativas de formação continuada permanecem tímidas:

[...] de um lado, não têm afetado substancialmente os currículos institucionais de formação para a docência em suas dinâmicas e práticas; de outro, nas formações continuadas ainda não alcançaram largo curso. No entanto, são reveladoras da consciência da necessidade de mudar práticas educacionais para essas formações e se mostram como alternativas pedagógicas ao hábito instaurado nos cursos de formação para a docência (Gatti, 2019, p. 15).

Diante do apanhado, a partir da análise dos artigos desta revisão de literatura, consideramos haver abordado elementos que auxiliam na compreensão da questão da formação continuada no Brasil, do ponto de vista dos docentes. Assim, seguimos às considerações finais.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através deste estudo, pôde-se perceber a profundidade que a formação continuada tem no papel profissional do professor. Ela vai muito além do que o ato de se matricular em um curso de aperfeiçoamento ou em uma pós-graduação; ela percorre por caminhos, muitas vezes, nunca vistos ou refletidos na trajetória profissional. O docente é posto como sujeito principal e responsável na busca pelo conhecimento salutar da prática e pela construção da sua identidade profissional.

Ao responder ao objetivo geral do presente estudo, é palpável a percepção dos professores da Educação Básica, por meio da literatura, de como a formação continuada é ponte fundamental para o desenvolvimento e crescimento crítico e reflexivo, como abordam, em geral, os trabalhos analisados. É preciso ressignificar a prática consigo para que se possa ter sentido e significado para outrem.

Por meio da literatura estudada, foram percebidos pontos enunciados pelos professores que são relevantes para que se possa discutir cada vez mais com o intuito de melhorar o acesso dos professores a momentos de qualificação profissional, através de políticas públicas

educacionais que sejam, de fato, cumpridas, e não fiquem apenas no campo da intenção, como a referida meta 16 do PNE 2014-2024. Pontos como o protagonismo docente na formação continuada, a efetiva implicação em seu desenvolvimento profissional, a prática escolar como ponto de partida e de chegada, a horizontalidade do processo, funcionando como uma comunidade de prática, baseado em aprendizagem entre pares, entre outros.

É preciso inovação, tanto para o exercício em sala de aula, como também nos momentos formativos; a utilização das TIC, como citada, denota uma preocupação na busca pela qualificação profissional e, em consequência disso, da prática em sala de aula, de modo que a aprendizagem seja mais satisfatória, e o docente possa se enxergar como um sujeito atuante e promotor da sua própria construção e reconstrução enquanto profissional.

Pensar a formação continuada a partir do coletivo é o retrato deste estudo. Através da literatura estudada, todos os artigos apontaram uma formação pautada no compartilhamento das experiências, dos triunfos e ônus dispostos cotidianamente na prática docente, não erradica, mas suaviza a incansável busca da resolução dos problemas e desafios encontrados na sala de aula, através das mazelas postas à sociedade. Portanto, requer pensar possibilidades de, por meio do conhecimento a ser desbravado, a resolução de conflitos constituintes à prática docente, e, nesse sentido, reconstruir a sua identidade profissional, ressignificando a docência em sua totalidade.

Em síntese, é necessário que o professor possa perceber a formação continuada como um processo dinâmico e compartilhável, refletir e possibilitar momentos como esses, a fim de efetivar através de sua prática uma educação não pautada apenas em conhecimentos teóricos e pedagógicos, mas também uma educação humanizada e coletiva. Por esta razão, é preciso que trabalhos e discussões como estas não sejam ponto final sobre a temática, mas sim ponto de partida para novas descobertas e novas estratégias de se pensar a formação continuada do professor, visando superar lacunas que não foram respondidas ainda ao se abordar esta temática.

São perguntas que ficam, ao final desta investigação: por que a meta 16 não foi atingida nesses 10 anos? Por que a formação continuada não é tão favorecida nas escolas? Por que os planejamentos e formações coletivas não são mais presentes no contexto escolar? Que perspectivas de formação continuada de professores são mais emergentes à Educação Básica no atual cenário? Que essas indagações possam fomentar novas pesquisas, para nos aproximar de uma Educação, ancorada no que sugerem os princípios dispostos no artigo 206 da Constituição Federal e nos artigos 1º, 2º e 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ*, 2011. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2011.

ANDRADE, Cristiane Maciel de Souza; COSTELLA, Roselane Zordan. As dimensões pessoais e profissionais na construção identitária dos professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S.l.], v. 10, n. 19, p. 345-363, 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/694>. Acesso em: 21 fev. 2024.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio; SILVA, Marcelo Donizete da; SILVA, Marilene do Carmo. A formação continuada de professores da Educação Básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17–38, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/v12.n3.2019.758.p17-38>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENEDET, Marcia Leandro; RÉUS, Vanderleia Benedet; LUNARDI, Giovani Mendonça. A formação continuada de professores da Educação Básica mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. **Criar Educação**, Criciúma, v. 8, n. 1, p. 1-11 jan./jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/ce.v8i1.4609>. Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 29 out. 2020, Seção 1, p. 103-106.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 1-9.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 2, de 9 de junho 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, Brasília, 2 jul. 2005, Seção 1, p. 8-12.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; MIRA, Marília Marques; GASPARI, Rosângela. Formação de professores da Educação Básica: análise dos processos formativos. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 78-94, jan. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2020.v29.n57.p78-94>. Acesso em: 18 nov. 2023.

CYRINO, Marcia Cristina de Costa Trindade; GRANDO, Regina Célia Grando. (Des)construção curricular necessária: resistir, (re)existir, possibilidades insubordinadas criativamente. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 19, n. Edição Especial, p.

e022003, 2022. DOI: 10.37001/remat25269062v19id728. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/65>. Acesso em: 18 fev. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. *In*: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Hipótese, 2019. p. 65-74.

DUARTE, Arita Mendes; NÖRNBERG, Marta. Formação e ação na escola: fragmentos de uma experiência mediada. **Cadernos de Educação**, n. 59, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i59.12379>. Acesso em 20 nov. 2023.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. *In*: CANÁRIO, Rui. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Porto Editora, 1997, p. 38-45.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. São Paulo: Autores Associados, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem? *In*: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Hipótese, 2019. p. 96-109.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300002>. Acesso em: 1 nov. 2023.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 19 fev. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Perspectivas da formação de professores para o magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 29, n. 57, p. 15–28, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p15-28>. Acesso em: 19 nov. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a certeza. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Eliana Alves Moreira; LENCASTRE, José Alberto; SILVA, Bento Duarte. Formação continuada do(a) professor(a) da Educação Básica: recomendações a nível nacional e internacional. **RECEI – Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S.l.], v. 7, n. 22, p. 79-92, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3320>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LIMA, Soraiha Miranda de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (eds.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, n. 36, p. 13-20, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-09.html>. Acesso em: 15 nov. 2023.

NÓVOA, António. António Nóvoa: uma vida para a educação. [Entrevista concedida à Carlota Boto]. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-24, nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844002003>. Acesso em: 25 nov. 2023.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 22 dez. 2023.

OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PACHECO, José Augusto. Para uma teoria curricular de mercado. *In*: PACHECO, José Augusto; ROLDÃO, Maria do Céu; ESTRELA, Maria Teresa (Orgs.). **Estudos de Currículo**. Porto: Porto Editora, 2018, p. 58-88.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 313-336, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4409>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SILVA, Marilda da. **A complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes; SILVA, Ana Maria Costa e. Formação continuada e identidade profissional na voz de docentes do Brasil e de Portugal. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 28, n. 55, p. 202–220, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2019.v28.n55.p%25p>. Acesso em: 19 nov. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes, 2012.

TREBIEN, Marlise Márcia; SOUZA, Wiusilene Rufino de; OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de; SILVA, Jaci Lima da. Formação continuada de professores: uma epistemologia da prática. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 91–102, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24979/359>. Acesso em: 19 nov. 2023.

## NOTAS DA OBRA

### TÍTULO DA OBRA

Formação continuada sob o olhar dos professores: uma discussão a partir da revisão de literatura

### Mykonn Conrado Domingos

Especialista em Docência do Ensino Superior  
Secretaria Municipal de Educação, Lavras da Mangabeira, Brasil  
maykonconrado44@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-3873-0846>

### Antônio Marcos da Costa Silvano

Doutor em Educação  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Cedro, Brasil  
marcos.silvano@ifce.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-7097-3674>

### Carlos Ian Bezerra de Melo

Mestre em Educação  
Universidade Estadual do Ceará, Iguatu, Brasil  
carlosian.melo@uece.br

 <https://orcid.org/0000-0003-1555-3524>

### Endereço de correspondência do principal autor

Avenida São Sebastião, 132, 63300-000, Mangabeira, Lavras da Mangabeira, CE, Brasil.

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** M. C. Domingos, A. M. C. Silvano

**Coleta de dados:** M. C. Domingos

**Análise de dados:** M. C. Domingos, A. M. C. Silvano

**Discussão dos resultados:** M. C. Domingos, A. M. C. Silvano, C. I. B. Melo

**Revisão e aprovação:** A. M. C. Silvano, C. I. B. Melo

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

## **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

## **LICENÇA DE USO**

Os autores cedem à **Recem** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **PUBLISHER**

Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Regional de Santa Catarina (SBEM/SC). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## **EQUIPE EDITORIAL**

Editor-Chefe:

Dr. Julio Faria Correa

Editor de Fluxo

Msc. Eduardo Sabel