

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE COMO PRÁXIS REFLEXIVA: PASSOS E DESCOMPASSOS

## CONTINUING TEACHER EDUCATION AS REFLECTIVE PRACTICE: STEPS AND MISSTEPS

## LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO COMO PRÁCTICA REFLEXIVA: PASOS Y ERRORES



10.56238/CONEUDA-137

**Adriano Rosa da Silva**

Doutorando em História Social

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: [adriano.uff@hotmail.com](mailto:adriano.uff@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2584-0713>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7228184007145445>

### RESUMO

O presente estudo busca discutir a formação continuada de professores como processo essencial ao aprimoramento da prática docente e ao fortalecimento da identidade profissional. Parte-se da constatação de que, embora amplamente debatido, o conceito de educação continuada apresenta múltiplas interpretações, refletindo concepções distintas de sujeito, conhecimento e sociedade. Com base em autores da literatura especializada, com profícua produção na área, como Gatti (2008), Tardif (2014) e Nóvoa (2009), o estudo analisa a trajetória e os desafios das políticas e programas de formação continuada no Brasil, destacando a tensão entre iniciativas de caráter compensatório e aquelas voltadas à renovação do saber docente. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, enfatiza a necessidade de repensar os modelos formativos adotados, valorizando o protagonismo do professor, a reflexão coletiva e a articulação entre universidade e escola. Conclui-se que a formação continuada deve constituir-se como um processo dialógico, colaborativo e emancipador, capaz de promover o desenvolvimento integral do educador e de sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Saberes Docentes. Prática Pedagógica.

### ABSTRACT

This study aims to discuss continuing teacher education as an essential process for improving teaching practice and strengthening professional identity. It starts from the observation that, although widely debated, the concept of continuing education presents multiple interpretations, reflecting distinct conceptions of subject, knowledge, and society. Based on authors from the specialized literature, with prolific production in the area, such as Gatti (2008), Tardif (2014), and Nôvoa (2009), the study analyzes the trajectory and challenges of continuing education policies and programs in Brazil, highlighting the tension between compensatory initiatives and those aimed at renewing teaching knowledge. The research, of a qualitative and bibliographic nature, emphasizes the need to rethink the adopted training models, valuing the protagonism of the teacher, collective reflection, and the articulation between university and school. It is concluded that continuing education should constitute



a dialogical, collaborative, and emancipatory process, capable of promoting the integral development of the educator and their pedagogical practice.

**Keywords:** Continuing Education. Teacher Knowledge. Pedagogical Practice.

## RESUMEN

Este estudio busca discutir la formación continua docente como un proceso esencial para la mejora de la práctica docente y el fortalecimiento de la identidad profesional. Parte de la observación de que, aunque ampliamente debatido, el concepto de formación continua presenta múltiples interpretaciones, reflejando distintas concepciones del sujeto, el conocimiento y la sociedad. Basado en autores de la literatura especializada con una prolífica producción en el área, como Gatti (2008), Tardif (2014) y Nóvoa (2009), el estudio analiza la trayectoria y los desafíos de las políticas y programas de formación continua en Brasil, destacando la tensión entre las iniciativas compensatorias y las orientadas a la renovación del conocimiento docente. La investigación, de carácter cualitativo y bibliográfico, enfatiza la necesidad de repensar los modelos de formación adoptados, valorando el protagonismo docente, la reflexión colectiva y la articulación entre la universidad y la escuela. Concluye que la formación continua debe constituir un proceso dialógico, colaborativo y emancipador, capaz de promover el desarrollo integral del educador y su práctica pedagógica.

**Palabras clave:** Formación Continua. Conocimiento Docente. Práctica Pedagógica.





## 1 INTRODUÇÃO

Interessa observar que o conceito de educação continuada, embora recorrente nos estudos educacionais, ainda carece de uniformidade teórica e prática, apresentando significados que variam conforme a compreensão de sujeito, conhecimento e sociedade que o embasam. Nesta via, à luz de Gatti (2008), a polissemia do termo reflete-se nas políticas e ações formativas, que assumem diferentes configurações no cenário educacional brasileiro. Convém salientar, de acordo com Alves e Leal (2022), que as expressões “formação pedagógica inicial”, “formação pedagógica continuada ou permanente” e “formação pedagógica em serviço” apresentam diferenças teórico conceituais e práticas no contexto da formação professoral (p. 37).

Segundo Folmer *et. al.* (2025), “a formação de professores, em qualquer tempo e contexto, é uma tarefa complexa e desafiadora. Ela envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também a vivência de experiências” (p. 5). Sob tal perspectiva, conforme Gatti (2008), o significado atribuído à formação continuada pode restringir-se a cursos estruturados e sistemáticos ofertados após a graduação ou o ingresso no magistério, ou ser compreendido de forma ampla, incluindo atividades que favoreçam o desenvolvimento profissional, reuniões pedagógicas, trocas entre pares, práticas coletivas escolares e interações em ambientes virtuais.

À vista disso, neste estudo, adota-se a acepção proposta pela autora retromencionada, que concebe a formação continuada como ação organizada e institucionalizada, estruturada em programas e cursos específicos. Nessa senda, o problema que orienta esta investigação consiste em compreender: de que forma as políticas e práticas de formação continuada contribuem efetivamente para o aprimoramento docente ou se limitam a um caráter compensatório da formação inicial?

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL:

Analizar criticamente as concepções, modalidades e desafios da formação continuada de professores no Brasil, considerando suas dimensões compensatórias e formativas.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar as diferentes concepções de formação continuada presentes na literatura educacional;
- Examinar as políticas públicas e programas voltados à formação de professores;
- Discutir o papel da universidade e da escola como espaços de construção do saber docente; e
- Refletir sobre a necessidade de práticas formativas colaborativas e emancipatórias.



### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como Mason *et. al.* (2025) trazem à superfície, discutir educação, no contexto brasileiro contemporâneo, “é também compreender as tensões entre políticas públicas, práticas pedagógicas e os desafios enfrentados por educadores e educadoras nos diferentes níveis e modalidades de ensino” (p. 5). Nesse cenário, para Gatti (2008), as ações de formação continuada abrangem desde cursos de extensão até programas de especialização, caracterizando-se por sua heterogeneidade e ausência de uniformização. Frequentemente, tais iniciativas não demandam credenciamento ou reconhecimento institucional, pois se realizam no âmbito da extensão universitária ou da pós-graduação lato sensu.

Nessa linha, a autora em tela observa, contudo, que, no Brasil, as políticas de formação continuada muitas vezes assumem um caráter compensatório, destinando-se a suprir deficiências da formação inicial (Gatti, 2008). Assim, programas criados para promover o aperfeiçoamento profissional acabam transformando-se em mecanismos de “remediação formativa”. Ainda que, nas últimas décadas, o Brasil tem buscado consolidar políticas públicas, reconhecendo, na visão de Folmer *et. al.* (2025), que a qualidade da educação “está diretamente relacionada à valorização da carreira docente e à construção de percursos de formação mais sólidos” (p. 5).

Por conseguinte, a partir das iniciativas governamentais, como a criação da REDE de formação, buscou-se articular os processos de formação inicial e continuada. O Ministério da Educação recomendou a modalidade semipresencial como alternativa para ampliar o alcance dos programas, devido à flexibilidade e à rapidez proporcionadas por esse formato. Diante disso, para Schön (1998 *apud* Alves e Leal, 2022, p. 38), temos que o profissionalismo docente implica uma alusão à organização do trabalho pedagógico dentro do sistema educacional e à dinâmica do contexto externo no atual modelo societário.

Desse modo, é imperioso concordar com Ambrosetti e Ribeiro (2005) quando discutem a atuação das universidades nesse contexto, destacando que, historicamente, essas instituições têm se colocado como instâncias produtoras e transmissoras do saber, o que por vezes estabelece uma relação hierárquica entre academia e escola. Tal postura, segundo as referidas autoras, dificulta a interlocução com os professores e compromete a efetividade dos programas formativos.

Contudo, observa-se um avanço recente nessa relação, impulsionado pela expansão da pesquisa sobre o saber docente (Tardif, 2014) e pelo reconhecimento da escola como espaço formativo (Nóvoa, 2009). Nesse esquadro, vale sublinhar que esses estudos enfatizam que o conhecimento profissional do professor é construído no exercício da prática, em diálogo com suas experiências, valores e contextos socioculturais.



## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Importa considerar que a pesquisa tem natureza qualitativa descritiva e caráter bibliográfico, à luz de Martins (2010), fundamentando-se na análise de produções teóricas e documentos oficiais relacionados à formação continuada de professores. Nesse ângulo, a abordagem adotada privilegia o exame crítico das contribuições de autores da área, como Gatti (2008), Nóvoa (2009) e Tardif (2014), dentre outros, articulando-as a reflexões sobre as políticas educacionais implementadas no contexto brasileiro. Assim, urge salientar que essa metodologia interpretativa e analítica permitiu compreender as transformações conceituais e estruturais das ações de formação continuada, bem como suas repercussões na prática docente.

## 5 RESULTADOS OBTIDOS

Por tratar-se de uma pesquisa em desenvolvimento, cabe aqui apontar alguns resultados parciais alcançados. Nessa ótica, para Souza *et. al.* (2025), “a educação contemporânea enfrenta desafios que ultrapassam as fronteiras da sala de aula, levando professores, pesquisadores e gestores a repensar suas práticas” (p. 6). Essa contribuição é importante, pois, as investigações de Ambrosetti e Ribeiro (2005) evidenciam que, quando os professores têm a oportunidade de expressar seus saberes em ambientes colaborativos e acolhedores, ocorre uma ressignificação do conhecimento teórico, que passa a ser compreendido como fonte de reflexão sobre a prática.

Em linhas gerais, é relevante destacar que as autoras supracitadas ressaltam ainda a importância de espaços lúdicos e de reflexão coletiva sobre os problemas concretos da escola, concebida não apenas como local de trabalho, mas também como espaço de formação contínua, tendo em vista que, segundo Alves e Leal (2022), “é no espaço de formação professoral (inicial e continuada) e no contato com as diferentes correntes teórico-metodológicas e práticas didático-pedagógicas que se constituem as referências de profissionalidade docente” (p. 41).

Nesse horizonte de análise, Santos (2004) adverte que os programas formativos não podem prescindir de um planejamento que inclua a reflexão coletiva dos docentes, sob pena de reproduzir modelos tecnicistas e fragmentados. Se o propósito da formação é construir sujeitos autônomos e críticos, a estrutura dos programas deve refletir tais princípios. Rios (2016), por sua vez, reconhece na universidade um papel privilegiado na elaboração de processos formativos que superem a massificação e o aligeiramento, respeitando os saberes docentes e promovendo a integração entre teoria e prática, o que se constitui de superlativa importância para o aprimoramento profissional dos professores e das professoras.

Em face do exposto, apesar dos avanços, Santos (2004) observa que os programas de formação continuada desenvolvidos nas universidades carecem, em muitos casos, de uma dimensão avaliativa consistente. Destarte, a autora alerta para a urgência de repensar os fundamentos políticos e



metodológicos que orientam tais ações, de modo a construir propostas que efetivamente contribuam para o desenvolvimento da autonomia profissional docente, haja vista que “a educação, em sua essência, é um campo dinâmico, atravessado por múltiplas vozes, experiências e embates teóricos e políticos” (Mason *et. al.*, 2025, p. 5).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, com base nos autores trabalhados, a análise empreendida permite constatar que a formação continuada de professores, embora amplamente difundida, ainda enfrenta dilemas conceituais e estruturais. Nessa perspectiva, Gatti (2008) pontua que, no Brasil, persiste a tendência de converter a formação em instrumento compensatório das deficiências iniciais, esvaziando seu caráter de atualização e inovação.

Entretanto, vale ressaltar que a consolidação de práticas formativas baseadas na reflexão crítica, na troca de experiências e na valorização dos saberes docentes constitui caminho promissor para a construção de uma política educacional emancipadora, conforme assevera Santos (2004). Enfatizando-se a importância da formação do docente como um profissional reflexivo, como ressalta Pimenta (2005). Defende-se, portanto, que a formação continuada seja compreendida como um processo permanente, coletivo e dialógico, no qual universidade, escola e professores compartilhem responsabilidades e decisões (Rios, 2016).

Por fim, à luz de autores como Nóvoa (2009) e Tardif (2014), é inescapável que somente assim será possível transformar o espaço formativo em lócus de produção de conhecimento, fortalecimento da identidade docente e promoção da qualidade da educação. Nesse prisma, é de superlativa importância considerar que “a formação docente está na base de transformações profundas que são necessárias de serem realizadas no campo da Educação, com vistas a uma concepção emancipadora de homem e sociedade” (Alves e Leal, 2022, p. 43).



## REFERÊNCIAS

AMBROSSETI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. Universidades e Formação Continuada de professores: algumas reflexões. In: Reunião Anual da Anped, 28ª, GT 18 - Formação de Professores, 2005, Caxambu/MG. Anais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081130int.rtf>> Acesso em: 30 out. 2025.

FOLMER, Ivanio (org.). Formação e Pesquisa em Movimento: experiências no PET, no PIBID e na residência pedagógica. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2025.

GATTI, Bernardete. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação - Anped, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57 70, jan./abr. 2008.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASON, Ana Paula Uliana (org.). Debates em Educação: contextos políticos, formação e práticas educativas. Itapiranga, SC: Editora Schereiben, 2025.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa, Editora Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, S. R. A Universidade e a Formação Continuada de Professores: dialogando sobre a autonomia profissional. In: Reunião Anual da Anped, 27ª, 2004, Caxambu/MG. Anais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0820.pdf>> Acesso em 29 out. 2025.

SANTOS, Marcos Pereira dos; e LEAL, Ideilton Alves Freire. Formação de Professores e Formação Docente no Brasil: aspectos históricos, tendências e inovações. Campina Grande, PB: Editora Amplia, 2022.

SOUZA, Liliane Pereira de (org.). Educação em Perspectiva: saberes, práticas e desafios contemporâneos. Campo Grande, MS: Editora Inovar, 2025

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.