

Formação Continuada: uma ação necessária ao exercício da docência

Continuing education: a necessary action for the practice of teaching

Júnior Fernandes da Silva¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a formação continuada de professores, considerando sua formação inicial e os programas de capacitação ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), como UAB, PARFOR e PROCAMPO. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores clássicos como Gatti (2008), Demo (1994), Candau (1997) e Nóvoa (1992), além dos marcos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e do Decreto nº 6.755/2009. O estudo também dialoga com contribuições recentes (SIQUEIRA; VASCONCELOS, 2021; FERREIRA; MENDONÇA, 2023; DUARTE et al., 2024; ALMEIDA et al., 2025), que discutem competências digitais, multiletramentos e metodologias ativas. O objetivo é analisar os desafios enfrentados pelos docentes quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula e discutir a relevância da formação continuada para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A análise evidencia que, embora os programas governamentais tenham ampliado oportunidades de formação, ainda há lacunas quanto à integração crítica das TDIC e à consideração dos aspectos históricos, políticos e econômicos que atravessam a prática docente. A

ABSTRACT

This study examines the continuing education of teachers, considering their initial training and the professional development programs offered by the Ministry of Education (MEC), such as UAB, PARFOR, and PROCAMPO. It is a qualitative, bibliographical research study, based on classic authors such as Gatti (2008), Demo (1994), Candau (1997), and Nóvoa (1992), as well as the legal frameworks of the Law of Guidelines and Bases of National Education – LDBEN (BRAZIL, 1996) and Decree No. 6,755/2009. The study also engages with recent contributions (SIQUEIRA; VASCONCELOS, 2021; FERREIRA; MENDONÇA, 2023; DUARTE et al., 2024; ALMEIDA et al., 2025) that discuss digital competencies, multiliteracies, and active methodologies. The objective is to analyze the challenges faced by teachers regarding the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in the classroom and to discuss the relevance of continuing education for the improvement of pedagogical practices. The analysis shows that, although government programs have expanded training opportunities, there are still gaps regarding the critical integration of DICT and the consideration of the historical, political, and economic aspects that permeate teaching practice. The

¹ Professor da Rede Pública Municipal de Iuiú- Ba. Graduado em pedagogia e mestre em Gestão Tecnológica Aplicadas a Educação pela UNEB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1226500021470477>. E-mail: prof.juniorfernandes@yahoo.com.br.

perspectiva teórica adotada aproxima-se do construtivismo, ao valorizar o aprender a aprender, mas também dialoga com a abordagem histórico cultural (VYGOTSKY; LEONTIEV; DAVIDOV), que compreende a formação docente como processo de desenvolvimento humano e práxis pedagógica. Conclui-se que a formação continuada deve ser contínua, crítica e coletiva, articulando políticas públicas e práticas escolares, de modo a favorecer o protagonismo docente e a construção de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Formação Continuada Docente. Educação. Tecnologias de Informação e Comunicação.

theoretical perspective adopted is close to constructivism, valuing learning to learn, but also engages with the historical-cultural approach (VYGOTSKY; LEONTIEV; DAVIDOV), which understands teacher training as a process of human development and pedagogical praxis. It is concluded that continuing education should be continuous, critical, and collective, articulating public policies and school practices, in order to favor teacher protagonism and the construction of an emancipatory education.

Keywords: Continuing Teacher Education. Education. Information and Communication Technologies.

Introdução

A formação de professores tem sido objeto de intensos debates, especialmente no que se refere às condições necessárias para garantir aos discentes o direito a uma educação de qualidade. Para que isso ocorra, é imprescindível que haja ensino de qualidade, o qual depende diretamente da qualificação docente. Essa qualificação se concretiza por meio da formação inicial e da formação continuada, que permitem ao professor responder aos desafios impostos pela realidade educacional e nela intervir de forma crítica e criativa.

Antes de abordar a formação continuada dos profissionais da educação básica, é necessário compreender a formação inicial, considerada o primeiro passo para o exercício da docência. Nesse contexto, destaca-se o Relatório de Jacques Delors (UNESCO, 1998), que ressalta a importância do papel dos professores e as condições necessárias para um trabalho pedagógico sólido e produtivo. O documento propõe quatro pilares fundamentais para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Esses pilares foram elaborados a partir de reflexões sobre as

perspectivas da educação para o século XXI. Assim, torna-se essencial repensar a formação inicial dos professores, com atenção especial à formação continuada, de modo a promover práticas pedagógicas mais críticas e criativas.

Ao analisar a história da educação no Brasil, nota-se a presença de reformas e programas de formação docente elaborados com o intuito de atender às demandas sociais. Gatti (2008) destaca que a preocupação com a formação de professores ganhou relevância mundial devido às pressões do mundo do trabalho e às constatações sobre os baixos desempenhos escolares. Demo (1994), por sua vez, critica a postura de docentes que se limitam a ministrar conteúdos, defendendo que o professor deve ser pesquisador e socializador de saberes. Candau (1997) e Nóvoa (1992) reforçam a importância da escola como locus de formação e da reflexividade crítica como eixo estruturante da identidade docente.

Contudo, para além dessas perspectivas clássicas, é necessário considerar abordagens teórico- metodológicas que analisam a formação docente em sua dimensão histórico- cultural. Vygotsky, Leontiev e Davíдов compreendem o processo formativo como parte do desenvolvimento humano, em que o professor se constitui como sujeito ativo da práxis pedagógica. Essa visão amplia a análise, superando concepções descritivas e incorporando os condicionantes históricos, políticos e econômicos que atravessam a prática educativa.

Autores contemporâneos como Siqueira e Vasconcelos (2021), Ferreira e Mendonça (2023), Duarte et al. (2024) e Almeida et al. (2025) reforçam essa necessidade ao discutir competências digitais, multiletramentos e metodologias ativas, evidenciando que a formação docente deve acompanhar as transformações tecnológicas e sociais do século XXI.

Por fim, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, realizada a partir da análise de obras de referência e documentos oficiais. Os autores e legislações foram selecionados por sua

relevância histórica e contemporânea para a compreensão da formação docente no Brasil.

Sobre alguns programas de capacitação e formação docente

No Brasil, foram criados diversos programas de capacitação docente que possibilitaram a qualificação de muitos profissionais da educação. Contudo, ainda persistem problemas relacionados à formação voltada para a prática pedagógica. Entre as principais iniciativas destacam-se:

PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) – criado em 2007 pelo Ministério da Educação, por meio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior como UFMG, UFBA, UFS e UnB. O programa tem como objetivo viabilizar cursos de licenciatura em Educação do Campo e contribuir para a formação de professores por área de conhecimento, visando melhorar a qualidade do ensino fundamental e médio nas escolas públicas rurais.

PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores) – lançado em maio de 2009, por meio do Decreto nº 6.755/2009, sob responsabilidade da CAPES, em parceria com Estados e Municípios. O programa busca oferecer formação inicial a professores sem licenciatura e segunda licenciatura àqueles que já possuíam uma, mas atuavam em áreas distintas da sua formação. Além disso, contempla a formação continuada em nível de pós-graduação e cursos de atualização permanente, visando corrigir a defasagem de professores na educação básica.

Universidade Aberta do Brasil (UAB) – instituída pelo Decreto nº 5.800/2006, tem como proposta ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da educação mediada por tecnologias digitais. Entre seus objetivos, destaca-se a prioridade em ofertar

cursos de licenciatura e formação inicial e continuada de professores da educação básica. Gerenciada pela CAPES, a UAB busca reduzir desigualdades na oferta de ensino superior e consolidar um sistema nacional de educação mediada.

De acordo com informações do Guia da Carreira (2018), o Sistema UAB oferta cursos de licenciatura, bacharelado, tecnólogos, especializações, aperfeiçoamento e extensão. Entre os cursos de aperfeiçoamento, destacam-se: Gênero e Diversidade na Escola, Gestão de Programas de Educação Escolar Indígena, Mídias na Educação e Educação de Jovens e Adultos. Nos cursos de extensão, incluem-se: Educação para as Relações Étnico-raciais, Estatuto da Criança e do Adolescente e Mídias na Educação.

A UAB conta com polos de apoio em diversas cidades brasileiras, oferecendo infraestrutura como bibliotecas e laboratórios, além de suporte técnico, coordenação e tutoria presencial e a distância. Dessa forma, busca formar docentes capazes de desenvolver metodologias inovadoras e contribuir para uma educação de qualidade.

A formação continuada é um direito dos docentes e constitui elemento essencial para a melhoria da prática pedagógica. Trata-se de um processo permanente, que deve acompanhar toda a carreira profissional, favorecendo a construção de novos saberes.

Segundo Gatti (2008, p. 58):

“Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia de atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais.”

A formação, portanto, não deve ser entendida como mera acumulação

de cursos ou certificados, mas como um processo reflexivo e crítico sobre a prática docente. Nóvoa (1992, p. 25) reforça:

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

O espaço escolar, nesse sentido, configura-se como lócus privilegiado para a efetivação da formação continuada, permitindo que o professor, como sujeito do processo educativo, crie e recrie sua própria formação, assumindo-se como protagonista.

Considerações

A formação continuada não deve ser compreendida como mera acumulação de certificados ou cursos isolados, mas como um processo reflexivo e crítico que articula teoria e prática na construção permanente da identidade docente. Nesse sentido, Nóvoa (1992) já destacava que a formação se constrói pela reflexividade crítica sobre as práticas, e Candau (1997) reforça a importância da escola como lócus privilegiado para esse movimento.

Contudo, para que a formação continuada seja efetiva, é necessário superar perspectivas restritas e descritivas, incorporando análises críticas que considerem os aspectos históricos, políticos e econômicos que atravessam a prática educativa. A abordagem histórico cultural, fundamentada em Vygotsky, Leontiev e Davídov, contribui para compreender a formação docente como processo de desenvolvimento humano, em que o professor não apenas adquire técnicas, mas se constitui como sujeito ativo na práxis pedagógica.

Autores contemporâneos como Siqueira e Vasconcelos (2021) e Ferreira e Mendonça (2023) evidenciam que as competências digitais e os multiletramentos são dimensões indispensáveis à prática docente no século XXI. Duarte et al. (2024) e Almeida et al. (2025) reforçam

que a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) exige não apenas capacitação técnica, mas também reflexão crítica sobre metodologias ativas e transformações tecnológicas que impactam o trabalho docente.

Assim, a formação continuada deve ser entendida como prática coletiva e dialógica, realizada no espaço escolar e articulada às políticas públicas de educação. Mais do que atualizar conteúdos, ela deve promover o desenvolvimento de competências críticas e criativas, capazes de responder às demandas sociais e tecnológicas contemporâneas. Nesse processo, o professor se torna protagonista da própria formação, construindo saberes que fortalecem sua atuação e contribuem para uma educação emancipadora.

Formación continua: una acción necesaria para la práctica docente

RESUMEN

Este estudio examina la formación continua del profesorado, considerando su formación inicial y los programas de desarrollo profesional ofrecidos por el Ministerio de Educación (MEC), como la UAB, PARFOR y PROCAMPO. Se trata de una investigación bibliográfica cualitativa, basada en autores clásicos como Gatti (2008), Demo (1994), Candau (1997) y Nóvoa (1992), así como en los marcos legales de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) y el Decreto n.º 6.755/2009. El estudio también aborda contribuciones recientes (SIQUEIRA; VASCONCELOS, 2021; FERREIRA; MENDONÇA, 2023; DUARTE et al., 2024; ALMEIDA et al., 2025) que abordan las competencias digitales, las multialfabetizaciones y las metodologías activas. El objetivo es analizar los desafíos que enfrentan los docentes en relación con el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en el aula y discutir la relevancia de la formación continua para la mejora de las prácticas pedagógicas. El análisis muestra que, si bien los programas gubernamentales han ampliado las oportunidades de formación, aún existen lagunas en cuanto a la integración crítica de las TDIC y la consideración de los aspectos históricos, políticos y económicos que permean la práctica docente. La perspectiva teórica adoptada se acerca al constructivismo, valorando el aprender a aprender, pero también se vincula con el enfoque histórico-cultural (VYGOTSKY; LEONTIEV; DAVIDOV), que entiende la formación docente como un proceso de desarrollo humano y praxis pedagógica. Se concluye que la formación continua debe ser continua, crítica y colectiva, articulando políticas públicas y prácticas escolares, con el fin de favorecer el protagonismo docente y la construcción de una educación emancipadora.

Palabras clave: Formación Continua del Profesorado. Educación. Tecnologías de la información y la comunicación.

Referências

- ALMEIDA, D. S.; OLIVEIRA, P. E.; SILVA, E. A. F.; et al. Formação continuada e transformações tecnológicas: implicações para a atuação do educador. *Revista Educação e Tecnologia*, v. 30, n. 2, p. 45 62, 2025.
- CIPOLI, I. C. S. O. Formação continuada de professores para adoção de tecnologias digitais: análise das ações formativas na Secretaria de Educação de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 30, n. 91, p. 1 20, 2025.
- DUARTE, T. F.; COSTA, R. M.; CARVALHO, A. S.; TOMAZ, A. S. L. Formação docente para metodologias ativas e TDIC em escola pública do Rio de Janeiro. *Revista Práxis Educacional*, v. 20, n. 3, p. 77 95, 2024.
- FERREIRA, G. S.; MENDONÇA, L. F. F. Práticas de multiletramentos e uso das TDIC na formação continuada do docente no Brasil. *Revista Educação em Debate*, v. 45, n. 2, p. 101 118, 2023.
- SIQUEIRA, R. A. F.; VASCONCELOS, F. H. L. Competências digitais docentes: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 47, n. 1, p. 1 20, 2021.
- BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2006.
- BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51 68.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. Educação e qualidade. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas de formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57 69, 2008.

GUIA DA CARREIRA. Tudo o que você precisa saber sobre a UAB (Universidade Aberta do Brasil). 2018. Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/uab-universidade-aberta-do-brasil/>. Acesso em: 1 set. 2020.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

Recebido: abril/2026

Aprovado: maio/2026