

**Formação Continuada e Prática Docente: Contribuições para a
Profissionalização do Professor**

***Continuing Professional Development and Teaching Practice: Contributions
to Teacher Professionalization***

***Formación Continua y Práctica Docente: Contribuciones a la
Profesionalización del Profesor***

 <https://doi.org/10.5281/zenodo.21102198>

Submetido em: 22/06/2026

Aceito em: 27/06/2026

Publicado em: 01/07/2026

Jermanio Simão de Jesus

Mestrando em Ensino de História

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

✉ jermaniosimao@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/6566170347157033>

 <https://orcid.org/0009-0001-0968-6606>

Valéria Augusta Cruz Pinto

Mestranda em Educação

Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

✉ valeria.opo@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/7170139722448757>

 <https://orcid.org/0009-0004-4086-6375>

Resumo: A formação continuada de professores constitui um elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação e para o fortalecimento da profissionalização docente. Diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas, a atualização permanente dos educadores tornou-se indispensável para atender às demandas da prática pedagógica e promover aprendizagens significativas. Este estudo teve como objetivo discutir os fundamentos, desafios e contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores, por meio de uma abordagem teórico-crítica baseada em autores como Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Selma Pimenta, Imbernón e Saviani. Também foram analisados os principais marcos legais brasileiros relacionados à formação docente, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNC-Formação. Os resultados evidenciam que modelos formativos centrados na reflexão crítica, na formação em serviço, na pesquisa-ação, nas comunidades de prática e no desenvolvimento de competências digitais contribuem significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Entretanto, persistem desafios relacionados à descontinuidade das políticas públicas, à insuficiência de recursos, à fragmentação das ações formativas e à limitada articulação entre universidade e escola. Conclui-se que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente, contextualizado e colaborativo, capaz de fortalecer a autonomia docente, promover a construção coletiva do conhecimento e contribuir para uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Formação continuada; Prática docente; Profissionalização docente; Desenvolvimento profissional; Educação.

Abstract: Continuing professional development for teachers is a fundamental element in improving the quality of education and strengthening teacher professionalization. In the face of contemporary social, cultural, and technological transformations, the continuous updating of educators has become essential to meet the demands

of pedagogical practice and promote meaningful learning. This study aimed to discuss the foundations, challenges, and contributions of continuing professional development to teachers' professional growth through a theoretical-critical approach based on the works of Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Selma Pimenta, Imbernón, and Saviani. The main Brazilian legal frameworks related to teacher education were also analyzed, including the National Education Guidelines and Framework Law, the National Curriculum Guidelines, and the BNC-Formação. The results indicate that training models centered on critical reflection, in-service education, action research, communities of practice, and the development of digital competencies significantly contribute to the improvement of pedagogical practices. However, challenges remain regarding the discontinuity of public policies, insufficient resources, fragmented training initiatives, and limited articulation between universities and schools. It is concluded that continuing professional development should be understood as a permanent, contextualized, and collaborative process capable of strengthening teacher autonomy, promoting the collective construction of knowledge, and contributing to a more democratic, inclusive, and socially committed education.

Keywords: Continuing education; Teaching practice; Teacher professionalization; Professional development; Education.

Resumen: La formación continua de los docentes constituye un elemento fundamental para mejorar la calidad de la educación y fortalecer la profesionalización docente. Frente a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas contemporáneas, la actualización permanente de los educadores se ha vuelto indispensable para responder a las demandas de la práctica pedagógica y promover aprendizajes significativos. Este estudio tuvo como objetivo discutir los fundamentos, desafíos y contribuciones de la formación continua al desarrollo profesional de los docentes mediante un enfoque teórico-crítico basado en autores como Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Selma Pimenta, Imbernón y Saviani. También se analizaron los principales marcos legales brasileños relacionados con la formación docente, incluyendo la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, las Directrices Curriculares Nacionales y la BNC-Formação. Los resultados evidencian que los modelos formativos centrados en la reflexión crítica, la formación en servicio, la investigación-acción, las comunidades de práctica y el desarrollo de competencias digitales contribuyen significativamente al perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la discontinuidad de las políticas públicas, la insuficiencia de recursos, la fragmentación de las acciones formativas y la limitada articulación entre la universidad y la escuela. Se concluye que la formación continua debe entenderse como un proceso permanente, contextualizado y colaborativo, capaz de fortalecer la autonomía docente, promover la construcción colectiva del conocimiento y contribuir a una educación más democrática, inclusiva y socialmente comprometida.

Palabras clave: Formación continua; Práctica docente; Profesionalización docente; Desarrollo profesional; Educación.

1. INTRODUÇÃO

A educação é fundamental na formação dos indivíduos e no desenvolvimento das sociedades, e é considerada um dos instrumentos para a promoção da cidadania, da inclusão social e da construção do conhecimento. O docente se faz importante na estratégica, uma vez que os professores são responsáveis por mediar processos de ensino-aprendizagem capazes de ajudar diretamente a formação intelectual, ética e social dos estudantes (Saviani, 2008).

As transformações ocorridas nas últimas décadas, impulsionadas pelos avanços tecnológicos, pelas mudanças culturais e pelas novas demandas sociais, têm modificado a dinâmica dos sistemas educacionais. Assim, a docência passou a exigir competências que vão além do domínio dos conteúdos curriculares, o que requer habilidades relacionadas à reflexão crítica, à inovação pedagógica e à capacidade de lidar com contextos educacionais cada vez mais complexos (Imbernón, 2010; Gatti; Barreto, 2009).

A formação continuada é essencial para o fortalecimento da prática docente e para a melhoria da qualidade da educação. Diferentemente da formação inicial, que fornece os fundamentos para o ingresso na carreira, a formação continuada caracteriza-se como um processo permanente de aperfeiçoamento profissional, isso permite que os educadores acompanhem as transformações da sociedade e atualizem seus conhecimentos ao longo de toda a trajetória profissional (Jesus; Pinto, 2025).

A compreensão contemporânea da formação docente afasta-se de perspectivas tradicionais que concebiam o professor como mero transmissor de conteúdos previamente estabelecidos. Atualmente, os estudos sobre profissionalização docente reconhecem o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento, capaz de produzir saberes a partir de sua experiência e de sua prática cotidiana (Tardif, 2002). Os conhecimentos docentes são construídos continuamente por meio da interação entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto sociocultural.

A valorização da reflexão sobre a prática constitui um dos principais fundamentos da formação continuada. Schön (1983) relata que o desenvolvimento profissional ocorre quando o docente analisa criticamente suas ações e utiliza as experiências vividas como oportunidade de aprendizagem. Assim, a prática reflexiva favorece a tomada de decisões mais conscientes e contribui para a construção de estratégias pedagógicas capazes de responder às demandas reais do ambiente escolar.

Paulo Freire (1996) defende que o exercício da docência exige constante disposição para aprender, pesquisar e reconstruir conhecimentos. Tendo em vista que, ensinar implica refletir criticamente sobre a prática educativa, o que compreende que a formação do professor não se encerra na graduação, mas constitui um movimento permanente de construção e reconstrução de saberes. Sob essa perspectiva, a formação continuada assume caráter emancipador, ao estimular a autonomia intelectual e o compromisso social dos educadores.

Outro aspecto é a construção da identidade profissional docente. Segundo Dubar (2005), a identidade profissional é resultado de processos contínuos de socialização e desenvolvimento ao longo da carreira. A formação continuada contribui não apenas para a ampliação de conhecimentos pedagógicos, mas para o fortalecimento da identidade profissional, possibilitando que os professores redefinam práticas, valores e concepções de ensino diante dos desafios contemporâneos.

A literatura especializada evidencia ainda que os processos formativos mais eficazes são aqueles que promovem colaboração, troca de experiências e construção coletiva do

conhecimento. Nóvoa (1992) argumenta que a formação docente deve estar diretamente relacionada ao contexto de atuação dos professores, valorizando as experiências desenvolvidas nas instituições escolares. Wenger (1998) destaca a importância das comunidades de prática como espaços de aprendizagem coletiva, nos quais os profissionais compartilham experiências e desenvolvem saberes colaborativamente.

Entre os modelos contemporâneos de formação continuada, as abordagens como a pesquisa-ação, as comunidades de prática, a mentoria e o Lesson Study¹. A pesquisa-ação permite que os professores investiguem problemas presentes em sua realidade profissional e desenvolvam estratégias para solucioná-los (Elliot, 1994). Já o Lesson Study favorece a análise colaborativa das práticas pedagógicas, promovendo a reflexão conjunta sobre o processo de ensino e aprendizagem (Fernandez; Yoshida, 2004). Tais abordagens mostram que o desenvolvimento profissional docente ocorre de maneira mais efetiva quando está vinculado às experiências concretas da escola.

Além dos aspectos pedagógicos, a formação continuada está associada às políticas públicas voltadas para a valorização do magistério. André (2010) e Gatti e Barreto (2009), relatam que a qualidade dos processos formativos depende da existência de condições adequadas de trabalho, investimento institucional e continuidade das ações formativas. Sem políticas consistentes de valorização docente, a formação continuada corre o risco de se tornar atividade burocrática, distante das necessidades reais dos profissionais da educação.

Diante dessas considerações, a formação continuada é um dos principais mecanismos para o desenvolvimento profissional dos professores e para a qualificação dos sistemas educacionais. Mais do que um conjunto de cursos ou capacitações, é um processo permanente de construção de saberes, fortalecimento da identidade docente e aprimoramento das práticas pedagógicas. Assim, o presente estudo tem como objetivo discutir a importância da formação continuada na profissionalização docente, ao analisar seus fundamentos, contribuições e desafios frente às demandas educacionais contemporâneas (Jesus; Pinto, 2025).

2. REFERÊNCIAL TEORICO

2.1 Fundamentos e Concepções da Formação Continuada de Professores

A formação continuada de professores tem se consolidado como uma das principais temáticas investigadas no campo educacional contemporâneo, especialmente em razão das

¹ Lesson Study: metodologia de formação continuada criada no Japão que consiste no planejamento, observação e reflexão colaborativa sobre aulas, visando ao aperfeiçoamento das práticas de ensino e à melhoria da aprendizagem dos alunos (Fernandez; Yoshida, 2004).

transformações sociais, culturais, tecnológicas e pedagógicas que impactam diretamente o trabalho docente. Nesse contexto, a formação não pode ser compreendida apenas como um conjunto de cursos de atualização ou capacitações pontuais, mas como um processo permanente de desenvolvimento profissional, construção de saberes e fortalecimento da identidade docente. Trata-se de uma dimensão essencial da profissionalização do magistério, capaz de contribuir para a melhoria da prática pedagógica e para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem (Jesus; Pinto, 2025).

A literatura aponta que a formação continuada deve ser entendida como um direito dos profissionais da educação e uma responsabilidade das políticas públicas educacionais. Jesus e Pinto (2025) destacam a necessidade de compreender a formação para além de ações isoladas ou meramente burocráticas, ressaltando seu papel estratégico para a valorização docente e para a transformação da realidade educacional.

A formação continuada deve ser tratada como direito, política pública estratégica e elemento constitutivo da profissionalização docente. Somente assim será possível fortalecer a identidade profissional, promover práticas pedagógicas inovadoras e contribuir para a construção de uma escola pública comprometida com a justiça social, a inclusão e a emancipação humana. Ao reconhecer seu caráter contínuo, coletivo e crítico, reafirma-se sua função primordial na renovação do trabalho docente e na transformação da realidade educacional brasileira (Jesus; Pinto, 2025, p. 19).

Dessa forma, a formação continuada não se restringe ao desenvolvimento individual do professor, mas possui implicações coletivas e sociais. Ao contribuir para o fortalecimento da identidade profissional e para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, a formação torna-se elemento indispensável para a consolidação de uma educação comprometida com os princípios democráticos e com a promoção da cidadania.

Essa perspectiva dialoga com Nóvoa (1992), que defende a centralidade da escola nos processos formativos. Para o autor, os professores aprendem de maneira mais significativa quando a formação está vinculada aos desafios concretos do cotidiano escolar e às experiências vivenciadas em sua prática profissional.

A formação contínua deve estar centrada na escola e nos professores, pois é no cotidiano profissional que os docentes enfrentam os desafios reais da prática educativa. Não se trata de acumular cursos e certificados, mas de construir espaços permanentes de reflexão crítica, diálogo e colaboração entre pares (Nóvoa, 2009, p. 48).

A partir dessa compreensão, observa-se uma ruptura com modelos tradicionais de formação baseados exclusivamente na transmissão de conteúdos por especialistas externos. O foco passa a ser o desenvolvimento de processos colaborativos, nos quais os professores refletem sobre suas experiências, compartilham conhecimentos e constroem soluções coletivas

para os desafios enfrentados no ambiente escolar.

Outro autor fundamental para compreender os fundamentos da formação continuada é Paulo Freire (1996). Em sua concepção, a docência está intrinsecamente relacionada à reflexão crítica, à pesquisa e ao compromisso ético com a transformação social. O autor rejeita a ideia de ensino como mera transmissão de conhecimentos e defende uma prática educativa crítica e emancipadora.

Ensinar não é transferir conhecimento, nem formar é apenas treinar o educando para obter resultados imediatos. A prática educativa exige rigor metodológico, análise crítica da realidade, ética e compromisso político com a transformação social (Freire, 1996, p. 32).

A perspectiva freireana evidencia que a formação continuada deve promover o desenvolvimento de professores capazes de compreender criticamente a realidade em que atuam e de intervir nela de forma consciente e transformadora. Nesse sentido, a formação não pode ser reduzida à aprendizagem de técnicas ou metodologias, mas deve favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica dos educadores. Além disso, Freire (1996) destaca que a prática pedagógica exige constante abertura para novos conhecimentos e para a investigação da própria ação docente.

A prática educativa não pode limitar-se a procedimentos repetitivos, desprovidos de análise e reflexão. Ensinar requer abertura ao novo, disposição à pesquisa, escuta sensível e compromisso ético com a transformação da realidade social. O professor que não se forma continuamente cristaliza práticas e reduz sua capacidade de compreender a complexidade do mundo em que educa (Freire, 1996, p. 41).

Essa concepção reforça a ideia de que a formação continuada é condição indispensável para que os professores acompanhem as mudanças sociais e educacionais, evitando a reprodução de práticas pedagógicas descontextualizadas e pouco significativas. A construção dos saberes docentes também ocupa papel central nas discussões sobre desenvolvimento profissional. Segundo Tardif (2002), os conhecimentos mobilizados pelos professores não se originam exclusivamente da formação acadêmica, mas são construídos ao longo da trajetória profissional por meio das experiências vividas e das interações estabelecidas no ambiente escolar.

Os saberes profissionais dos professores não são estáticos, tampouco se restringem ao que é aprendido na formação inicial. Ao contrário, eles se constituem ao longo do tempo, por meio das experiências cotidianas, das interações com outros profissionais e das demandas concretas do trabalho (Tardif, 2002, p. 72).

Essa perspectiva evidencia que a formação continuada deve valorizar os saberes

produzidos pelos próprios docentes em sua prática profissional, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento e não apenas consumidores de teorias educacionais. Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada precisa estar fundamentada em processos participativos e colaborativos, capazes de promover o protagonismo docente e a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Os professores necessitam de processos formativos dialógicos, que valorizem a sua experiência e promovam a colaboração entre pares. A formação continuada não pode ser compreendida como capacitação técnica isolada, mas como construção coletiva e crítica de saberes, que possibilite ao docente interpretar sua realidade, intervir nela e transformar sua prática com autonomia e criatividade (Imbernón, 2010, p. 59).

Dessa forma, a formação continuada configura-se como um processo complexo e permanente, que articula desenvolvimento profissional, valorização docente, construção de saberes e compromisso com a transformação da realidade educacional. Sua efetividade depende da integração entre teoria e prática, da valorização da experiência profissional e da criação de espaços coletivos de reflexão e aprendizagem.

2.2 Modelos, Estratégias e Desafios da Formação Continuada de Professores

As discussões contemporâneas sobre formação continuada têm evidenciado a necessidade de superar modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos e na participação passiva dos professores. Durante décadas, grande parte das ações formativas foi organizada por meio de palestras, cursos rápidos e capacitações pontuais, frequentemente desvinculadas das necessidades reais das escolas e dos desafios enfrentados pelos docentes em seu cotidiano. Embora essas iniciativas possam contribuir para a atualização de determinados conhecimentos, diversos autores apontam que elas apresentam limitações significativas quanto à promoção de mudanças efetivas na prática pedagógica.

Nesse contexto, a literatura passou a defender modelos formativos mais participativos, reflexivos e colaborativos, nos quais os professores assumem papel ativo na construção do conhecimento profissional. Segundo Imbernón (2010), um dos principais problemas dos modelos tradicionais está na desconsideração das experiências docentes e na manutenção de uma lógica verticalizada de formação.

Grande parte das formações desconectadas da realidade escolar reduz o professor à função de receptor passivo de conteúdos. Essa visão, além de tecnicista, ignora que o docente é sujeito produtor de saberes. Não existe formação significativa sem o reconhecimento da experiência do professor e sem a inserção crítica da formação na prática cotidiana (Imbernón, 2010, p. 44).

A crítica apresentada pelo autor evidencia que a formação continuada deve estar diretamente relacionada aos desafios concretos vivenciados pelos educadores. Quando os processos formativos ignoram a realidade escolar, tendem a produzir resultados superficiais e de curta duração, dificultando a incorporação dos conhecimentos à prática pedagógica.

Nessa mesma direção, Freire (1996) argumenta que a formação docente somente adquire significado quando estabelece diálogo com o contexto social e educacional no qual os professores atuam. Para o autor, a compreensão crítica da realidade é condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas transformadoras.

A formação que se separa da realidade concreta da escola e da vida dos educandos perde sua vitalidade. O professor precisa compreender o contexto em que atua para poder nele intervir de modo transformador. A formação continuada não pode ser abstrata, mas situada, problematizadora e comprometida com os desafios reais da comunidade escolar (Freire, 1996, p. 58).

Essa perspectiva reforça a importância da chamada formação situada, que parte das necessidades identificadas pelos próprios professores e busca desenvolver soluções pedagógicas adequadas às especificidades de cada contexto escolar. Ao reconhecer a escola como espaço privilegiado de aprendizagem profissional, a formação continuada passa a contribuir de maneira mais efetiva para a melhoria da prática docente. Nóvoa (2017) destaca a relevância da escola como ambiente formativo, defendendo que os processos de desenvolvimento profissional devem emergir dos problemas concretos enfrentados pelos educadores em seu cotidiano.

A formação que produz mudança estrutural na prática pedagógica é aquela que emerge das necessidades concretas que professores e escolas enfrentam em seu dia a dia. Programas externos, desconectados da realidade escolar, produzem resultados superficiais. É imprescindível que a formação se desenvolva no interior das instituições educativas, promovendo processos colaborativos, investigação sobre a prática e construção coletiva de saberes (Nóvoa, 2017, p. 60).

Essa compreensão tem impulsionado o desenvolvimento de diferentes modelos de formação continuada que valorizam a colaboração, a investigação e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Entre eles, destaca-se a formação em serviço, considerada uma das estratégias mais promissoras para o desenvolvimento profissional docente. De acordo com André (2010), a formação em serviço favorece a articulação entre teoria e prática ao possibilitar que os professores analisem suas experiências à luz de referenciais teóricos e construam coletivamente alternativas para os desafios educacionais.

A formação em serviço precisa ser entendida como um espaço de reflexão situada, no qual os professores analisam suas práticas à luz de referenciais teóricos e das demandas vividas no cotidiano. Quando essa formação se distancia da realidade escolar, ela perde potência e tende a se transformar em atividade burocrática e pouco significativa (André, 2010, p. 88).

Outro modelo amplamente discutido na literatura é a pesquisa-ação, que atribui ao professor o papel de pesquisador de sua própria prática. Essa abordagem busca romper com a separação entre produção de conhecimento e atuação profissional, estimulando os docentes a investigarem os problemas presentes em seu contexto de trabalho e a desenvolverem estratégias de intervenção fundamentadas teoricamente. Segundo Elliot (1994):

A pesquisa-ação é um processo pelo qual os participantes examinam criticamente suas práticas educativas para aperfeiçoá-las de forma contínua. Não se trata de aplicar técnicas prontas, mas de compreender a prática a partir de dentro, reconstruindo-a com base em evidências e reflexão crítica coletiva (Elliot, 1994, p. 27).

Ao incentivar a investigação sistemática da prática pedagógica, a pesquisa-ação contribui para o fortalecimento da autonomia profissional e para a construção de uma cultura de reflexão permanente sobre o ensino e a aprendizagem. Essa concepção encontra respaldo nas reflexões de Freire (1996), que associa diretamente o ato de ensinar à prática investigativa.

O professor que se reconhece como sujeito da prática educativa compreende que ensinar implica pesquisar constantemente. A pesquisa sobre a prática é um ato de humildade e de coragem, pois exige que o educador se confronte com suas escolhas, reveja caminhos e busque alternativas inéditas para desafios que se renovam. Não há docência sem pesquisa, assim como não há pesquisa sem curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p. 35).

Além da pesquisa-ação, outro modelo que tem recebido destaque internacional é o Lesson Study, metodologia originada no Japão e baseada no planejamento, observação e análise coletiva de aulas. Essa abordagem promove o estudo aprofundado das práticas de ensino e favorece a construção compartilhada de conhecimentos pedagógicos. Conforme explicam Fernandez e Yoshida (2004):

O Lesson Study promove um ambiente no qual professores podem examinar profundamente como os alunos aprendem e como suas decisões didáticas influenciam esse processo. Ele cria oportunidades de estudo colaborativo que dificilmente são produzidas por cursos tradicionais de formação (Fernandez; Yoshida, 2004, p. 56).

A relevância desse modelo está na possibilidade de observar diretamente os processos de aprendizagem dos estudantes e de analisar coletivamente as decisões pedagógicas tomadas pelos professores, fortalecendo o caráter investigativo e colaborativo da formação continuada.

Outro mecanismo importante para o desenvolvimento profissional é a mentoria,

especialmente durante os primeiros anos da carreira docente. O ingresso na profissão frequentemente é acompanhado por inseguranças, dificuldades de adaptação e desafios relacionados à gestão da sala de aula. Nesse cenário, a presença de professores mais experientes pode contribuir para a construção da identidade profissional dos docentes iniciantes. Segundo García (1999):

A mentoria constitui um processo de acompanhamento profissional que se baseia no diálogo, na confiança e na reciprocidade. O mentor não transmite receitas prontas, mas ajuda o professor iniciante a analisar sua prática, interpretar a cultura escolar e desenvolver autonomia profissional (García, 1999, p. 75).

A mentoria favorece a troca de experiências e a criação de vínculos profissionais capazes de fortalecer a permanência e o desenvolvimento dos professores na carreira. A colaboração, aliás, é apontada como um dos elementos centrais dos modelos contemporâneos de formação continuada. O desenvolvimento profissional não ocorre de forma isolada, mas por meio da interação entre os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, García (1999) afirma:

O desenvolvimento profissional dos professores é profundamente influenciado pelas oportunidades de colaboração. Professores que têm tempo, espaço e apoio institucional para trabalhar juntos tendem a desenvolver práticas mais reflexivas, inovadoras e coerentes com as necessidades dos alunos. A colaboração não é acessória; ela é parte constitutiva da formação continuada (García, 1999, p. 117).

Paralelamente às discussões sobre metodologias formativas, as tecnologias digitais passaram a ocupar espaço relevante nos processos de formação docente. O avanço das tecnologias da informação e comunicação tem modificado significativamente as formas de ensinar e aprender, exigindo dos professores novas competências pedagógicas e digitais. Entretanto, Kenski (2012) alerta que a simples inserção de tecnologias não garante inovação educacional.

A inserção de tecnologias digitais na educação não pode ocorrer como simples adoção de recursos tecnológicos. Ela requer formação crítica que permita ao professor compreender a natureza das mídias, seus potenciais e limitações, suas implicações éticas e seus impactos na construção do conhecimento. Sem formação, o uso da tecnologia tende a reproduzir velhas práticas transmissivas em novos formatos (Kenski, 2012, p. 91).

Apesar das contribuições dos modelos colaborativos e investigativos, a efetivação da formação continuada no Brasil ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles destacam-se a descontinuidade das políticas públicas, a insuficiência de investimentos, a sobrecarga de trabalho docente e a ausência de condições adequadas para participação em atividades

formativas. Saviani (2008) chama atenção para a fragilidade histórica das políticas de formação no país:

Os programas de formação docente no Brasil têm sido marcados por rupturas constantes, ora por mudanças de gestão, ora por falta de financiamento ou por disputas políticas. A ausência de continuidade compromete a consolidação dos processos formativos e impede que as propostas se tornem políticas de Estado. Sem continuidade, a formação tende a se reduzir a eventos pontuais, sem impacto profundo na prática pedagógica e no cotidiano das escolas (Saviani, 2008, p. 142).

Diante desse cenário, torna-se necessário fortalecer políticas permanentes de valorização docente, capazes de garantir condições estruturais, financeiras e institucionais para a consolidação da formação continuada. Conforme Jesus e Pinto (2025), a formação deve ser compreendida como um direito profissional e uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da educação brasileira, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, democráticas e socialmente comprometidas.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à formação continuada de professores e ao desenvolvimento profissional docente. A revisão da literatura foi realizada com o objetivo de identificar os principais fundamentos teóricos, modelos formativos, desafios e contribuições da formação continuada para a prática pedagógica. A seleção das obras priorizou autores de referência nacional e internacional na área da educação, possibilitando a construção de uma discussão crítica sobre a temática investigada. Conforme destacam Braga e Braga (2026), a pesquisa bibliográfica permite a sistematização e interpretação de conhecimentos já produzidos, contribuindo para a ampliação da compreensão teórica acerca do objeto de estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura mostra que a formação continuada de professores constitui um dos elementos para o fortalecimento da educação contemporânea, especialmente diante das constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e pedagógicas que impactam diretamente o cotidiano escolar. Os estudos analisados demonstram que a complexidade da prática docente exige atualização permanente de conhecimentos, desenvolvimento de novas competências e ampliação da capacidade reflexiva dos educadores. Nesse cenário, a formação continuada

assume papel estratégico na construção de práticas pedagógicas mais qualificadas, contribuindo para o aprimoramento do ensino, para o fortalecimento da identidade profissional e para a melhoria da aprendizagem dos estudantes (Jesus; Pinto, 2025; Imbernón, 2010).

A formação continuada vai além da concepção tradicional de cursos de atualização ou capacitações esporádicas. A literatura aponta que o desenvolvimento profissional docente ocorre por meio de um processo permanente de construção de saberes, reflexão crítica sobre a prática e ressignificação das experiências vividas ao longo da carreira. Dessa forma, a formação passa a ser compreendida como parte constitutiva da profissão docente, acompanhando o professor durante toda a sua trajetória profissional e contribuindo para a renovação constante de suas práticas pedagógicas (Tardif, 2002; Dubar, 2005; Jesus; Pinto, 2025).

Outro aspecto é a transformação do papel do professor na sociedade contemporânea. O docente deixa de ser visto apenas como transmissor de conhecimentos para assumir a função de mediador da aprendizagem, pesquisador de sua prática e agente de transformação social. Essa mudança exige formação permanente, uma vez que os desafios encontrados nas escolas tornam-se cada vez mais diversificados e complexos. Questões relacionadas à inclusão, diversidade cultural, avanços tecnológicos, recomposição das aprendizagens e desenvolvimento socioemocional dos estudantes demandam profissionais preparados para compreender e enfrentar realidades educacionais em constante transformação (Freire, 1996; Gatti; Barreto, 2009).

Assim, os processos formativos são aqueles que estabelecem relação direta com a realidade escolar. Formações desvinculadas do contexto de atuação dos professores apresentam impacto reduzido na prática pedagógica, enquanto ações articuladas aos desafios concretos da escola favorecem a construção de soluções mais efetivas e contextualizadas. Nesse sentido, a escola emerge como espaço privilegiado de formação, permitindo que os conhecimentos produzidos sejam imediatamente relacionados às necessidades dos estudantes, das turmas e da comunidade escolar (Nóvoa, 1992; André, 2010).

A aprendizagem profissional dos professores ocorre de maneira coletiva. O desenvolvimento docente não se restringe a iniciativas individuais, mas é fortalecido por meio do diálogo, da troca de experiências e da construção compartilhada de conhecimentos. Ambientes escolares que estimulam o trabalho colaborativo apresentam maior potencial para promover inovação pedagógica, aperfeiçoamento metodológico e fortalecimento das relações profissionais. A colaboração favorece o compartilhamento de estratégias de ensino, a análise

conjunta de dificuldades e a construção de respostas mais eficazes para os desafios enfrentados na prática educativa (Wenger, 1998; García, 1999).

Nesse contexto, experiências desenvolvidas no planejamento pedagógico reforçam a importância das práticas colaborativas na formação docente. As ações vinculadas aos Clubes de Letramentos e aos Cadernos de Inovação Curricular demonstram que a articulação entre professores, coordenadores pedagógicos e gestores contribui para a construção de propostas educacionais mais alinhadas às necessidades dos estudantes adolescentes. Essas iniciativas fortalecem a formação continuada ao promover espaços permanentes de reflexão, planejamento e desenvolvimento pedagógico, favorecendo a inovação curricular e a melhoria da aprendizagem (Braga *et al.*, 2026).

A reflexão crítica sobre a prática constitui outro elemento recorrente nos estudos analisados. Os resultados demonstram que professores que analisam sistematicamente suas ações pedagógicas desenvolvem maior capacidade de identificar dificuldades, revisar estratégias e aperfeiçoar metodologias de ensino. A prática reflexiva fortalece a autonomia profissional e contribui para que o professor assuma papel ativo na construção do próprio desenvolvimento profissional. Essa perspectiva amplia o entendimento da formação continuada, transformando-a em um processo permanente de investigação e reconstrução das práticas educativas (Schön, 1983; Freire, 1996).

A constituição dos saberes docentes também se destacou como aspecto fundamental na literatura consultada. Os conhecimentos mobilizados pelos professores não se originam exclusivamente da formação inicial ou dos conteúdos acadêmicos. Eles são construídos continuamente por meio das experiências vividas, das interações estabelecidas no ambiente escolar e dos desafios enfrentados ao longo da carreira. Essa compreensão valoriza os saberes produzidos pelos próprios docentes e reconhece a experiência profissional como fonte legítima de conhecimento pedagógico (Tardif, 2002).

Dessa forma, ainda que a identidade profissional docente é fortalecida pelos processos de formação continuada. O contato permanente com novos conhecimentos, a participação em atividades colaborativas e a reflexão sobre a prática contribuem para que os professores consolidem sua compreensão sobre a profissão e fortaleçam seu sentimento de pertencimento ao campo educacional. A identidade profissional constitui uma construção dinâmica, influenciada pelas experiências vividas e pelas relações estabelecidas nos diferentes contextos sociais e institucionais (Dubar, 2005).

No que se refere aos modelos de formação continuada, a crescente valorização de

abordagens participativas e investigativas. Entre elas, destaca-se a pesquisa-ação, metodologia que insere o professor no papel de pesquisador de sua própria prática. Essa abordagem promove o desenvolvimento da autonomia profissional, fortalece a capacidade investigativa e favorece a produção de conhecimentos diretamente relacionados aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. A pesquisa-ação aproxima teoria e prática, permitindo que os professores construam soluções fundamentadas para problemas concretos da realidade educacional (Elliot, 1994).

A valorização da pesquisa como elemento constitutivo da docência aparece de forma recorrente nos estudos analisados. O exercício da investigação fortalece a capacidade analítica dos professores e amplia sua compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem. A formação continuada fundamentada na pesquisa estimula a curiosidade intelectual, favorece a inovação pedagógica e contribui para a construção de práticas educativas mais conscientes e fundamentadas teoricamente (Freire, 1996).

Outro modelo amplamente discutido é o Lesson Study, metodologia originada no Japão que tem conquistado espaço em diferentes sistemas educacionais. Os resultados demonstram que essa abordagem fortalece o desenvolvimento profissional por meio do planejamento coletivo, da observação de aulas e da análise conjunta das práticas pedagógicas. O foco na aprendizagem dos estudantes e na reflexão colaborativa sobre o ensino favorece a produção de conhecimentos compartilhados e contribui para a melhoria contínua das práticas docentes (Fernandez; Yoshida, 2004).

A mentoria é uma estratégia para o desenvolvimento profissional, especialmente durante os primeiros anos da carreira. Os estudos indicam que o acompanhamento realizado por professores experientes fortalece a adaptação dos docentes iniciantes, amplia sua segurança profissional e favorece a compreensão da cultura escolar. A mentoria contribui para a construção da identidade docente, para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a redução das dificuldades enfrentadas no ingresso à profissão (Marcelo García, 1999).

Outro resultado é a formação em serviço. Os estudos demonstram que os processos formativos realizados no próprio ambiente escolar apresentam maior potencial de transformação da prática pedagógica. Essa modalidade favorece a articulação entre teoria e prática, permitindo que os professores discutam desafios reais e construam coletivamente estratégias de intervenção. Além disso, fortalece a cultura institucional de aprendizagem e amplia o compromisso coletivo com a melhoria da qualidade da educação (André, 2010).

A formação em serviço é relevância ainda maior devido às particularidades geográficas,

culturais e sociais presentes na região. Experiências desenvolvidas com professores da zona rural mostram que o planejamento pedagógico coletivo fortalece a integração entre os profissionais, amplia o compartilhamento de experiências e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais adequadas às especificidades locais. Essas ações reforçam a importância de processos formativos contextualizados e comprometidos com as necessidades reais das comunidades escolares (Braga, 2026).

Outrossim, a importância da formação continuada para a promoção da equidade educacional. O desenvolvimento profissional dos professores está diretamente relacionado à capacidade de atender às diferentes necessidades dos estudantes e de construir práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, a formação fortalece a atuação docente diante dos desafios relacionados à diversidade cultural, às desigualdades sociais e às demandas específicas dos adolescentes em processo de escolarização (Freire, 1996; Gatti; Barreto, 2009).

As experiências desenvolvidas em programas do governo federal reforçam essa perspectiva ao demonstrar que ações pedagógicas articuladas à formação docente favorecem a permanência escolar, fortalecem os vínculos dos estudantes com a escola e contribuem para a redução das desigualdades educacionais. Os resultados evidenciam que a formação continuada exerce papel fundamental na implementação de estratégias voltadas à promoção da equidade e ao fortalecimento das trajetórias escolares dos adolescentes (Cabral, 2026).

A docência envolve relações humanas complexas e exige dos profissionais sensibilidade, empatia, capacidade de diálogo e compromisso social. Nesse sentido, a formação docente não se restringe ao desenvolvimento de competências técnicas, mas contempla também aspectos relacionados à formação humana e ao fortalecimento dos valores democráticos. A valorização da ética, da escuta sensível e do compromisso com a transformação social constitui elemento central na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a justiça social (Freire, 1996).

A incorporação das tecnologias digitais representa outro desafio amplamente discutido nos estudos analisados. As transformações tecnológicas modificaram significativamente as formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento, exigindo novas competências dos professores. A formação continuada assume papel fundamental nesse processo ao promover o desenvolvimento de competências digitais capazes de integrar tecnologia e pedagogia de forma crítica e significativa (Gatti; Barreto, 2009).

Os resultados demonstram que a utilização das tecnologias digitais produz melhores resultados quando associada a processos formativos contínuos e contextualizados. A simples

disponibilização de recursos tecnológicos não garante inovação pedagógica. O uso efetivo das tecnologias depende da capacidade dos professores de compreender seus potenciais, limitações e implicações educacionais. Dessa forma, a formação continuada fortalece a utilização consciente das ferramentas digitais e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e inovadoras (Imbernón, 2010).

Apesar das contribuições identificadas, a literatura aponta desafios significativos para a consolidação da formação continuada no Brasil. Um dos principais problemas refere-se à descontinuidade das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento profissional docente. Mudanças frequentes de gestão, limitações orçamentárias e ausência de planejamento de longo prazo comprometem a implementação de programas permanentes de formação e dificultam a consolidação de ações estruturantes voltadas à valorização do magistério (Saviani, 2008).

Outro desafio refere-se às condições de trabalho dos professores. A elevada carga horária, o acúmulo de funções, a atuação em múltiplas instituições e a escassez de tempo destinado ao estudo e à reflexão limitam a participação dos docentes em atividades formativas. Além disso, a insuficiência de infraestrutura adequada em muitas escolas compromete a realização de ações colaborativas e investigativas, reduzindo o alcance dos processos formativos (Gatti; Barreto, 2009).

Os resultados demonstram que a efetividade da formação continuada está diretamente relacionada à valorização profissional. Programas formativos produzem impactos mais significativos quando articulados a políticas de carreira, remuneração adequada, reconhecimento profissional e melhoria das condições de trabalho. A valorização docente fortalece o engajamento dos professores nos processos formativos e contribui para a consolidação de uma cultura permanente de desenvolvimento profissional (Saviani, 2008; Jesus; Pinto, 2025).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de institucionalização da cultura formativa nas escolas. Os estudos demonstram que a formação continuada alcança melhores resultados quando integra o cotidiano institucional e conta com apoio efetivo das equipes gestoras. A existência de espaços permanentes de estudo, planejamento coletivo e reflexão sobre a prática fortalece a aprendizagem profissional e contribui para a construção de ambientes escolares comprometidos com a inovação e a melhoria da qualidade educacional (Wenger, 1998; André, 2010).

De forma geral, os resultados evidenciam que a formação continuada constitui elemento indispensável para a profissionalização docente e para a construção de uma educação de

qualidade. Sua relevância transcende a atualização de conhecimentos, envolvendo o fortalecimento da identidade profissional, a valorização da experiência docente, a promoção da reflexão crítica e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes. Os estudos analisados convergem ao reconhecer que a formação continuada representa um processo permanente de aprendizagem, capaz de fortalecer a autonomia dos professores e ampliar sua capacidade de responder aos desafios da educação contemporânea (Jesus; Pinto, 2025; Tardif, 2002; Freire, 1996).

A consolidação de políticas permanentes de formação continuada, articuladas à valorização profissional e às necessidades concretas das escolas, representa um caminho essencial para o fortalecimento da educação brasileira. A integração entre pesquisa, colaboração, inovação pedagógica e compromisso social reafirma a formação continuada como instrumento estratégico para a transformação da realidade educacional, contribuindo para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes (Jesus; Pinto, 2025; Braga *et al.*, 2026; Cabral, 2026; Braga, 2026).

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa permitiu compreender que a formação continuada de professores representa um dos principais mecanismos para o fortalecimento da prática pedagógica e para a consolidação do desenvolvimento profissional docente. Os resultados evidenciaram que a complexidade dos desafios educacionais contemporâneos exige processos formativos permanentes, capazes de promover atualização de conhecimentos, aperfeiçoamento metodológico, ampliação da capacidade reflexiva e fortalecimento da identidade profissional dos educadores. Dessa forma, a formação continuada configura-se como um processo inerente à carreira docente, acompanhando as transformações sociais, culturais, tecnológicas e educacionais que influenciam o cotidiano escolar.

A análise da literatura demonstrou que os modelos formativos mais consistentes são aqueles fundamentados na colaboração, na reflexão crítica sobre a prática e na construção coletiva do conhecimento. Estratégias como pesquisa-ação, formação em serviço, mentoria, comunidades de aprendizagem e Lesson Study evidenciam que o desenvolvimento profissional ocorre de maneira mais significativa quando articulado aos desafios concretos vivenciados pelos professores em seus contextos de atuação. Essas abordagens fortalecem o protagonismo docente, valorizam os saberes construídos na experiência profissional e favorecem a integração entre teoria e prática.

O estudo também evidenciou que a escola ocupa posição central nos processos de formação continuada, constituindo-se como espaço privilegiado para a aprendizagem profissional. Quando os processos formativos são desenvolvidos a partir das necessidades reais das instituições educacionais, ocorre maior aproximação entre os conhecimentos produzidos e as demandas enfrentadas pelos docentes, favorecendo a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes, contextualizadas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

No contexto brasileiro, entretanto, permanecem desafios que limitam a efetividade das políticas de formação continuada. Entre os principais obstáculos identificados destacam-se a descontinuidade das ações governamentais, a insuficiência de investimentos, as condições de trabalho desfavoráveis, a sobrecarga profissional e a escassez de tempo destinado ao estudo e à reflexão pedagógica. Tais fatores dificultam a consolidação de uma cultura permanente de desenvolvimento profissional e comprometem o alcance das iniciativas voltadas à qualificação docente.

Por outro lado, as experiências analisadas demonstram que a implementação de programas formativos contextualizados, colaborativos e articulados às necessidades das redes de ensino produz resultados relevantes para a melhoria da prática pedagógica. As ações desenvolvidas no âmbito do Programa Escola das Adolescências, dos Clubes de Letramentos e dos processos de planejamento pedagógico realizados no município de Tefé-AM reforçam a importância de iniciativas que valorizem a participação ativa dos professores e fortaleçam a construção coletiva de soluções educacionais.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada deve ser compreendida como uma política educacional permanente e como elemento estruturante da profissionalização docente. Sua efetividade depende da integração entre valorização profissional, condições adequadas de trabalho, investimento institucional e fortalecimento de espaços de aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, investir na formação continuada significa investir diretamente na qualidade da educação, no desenvolvimento dos professores e na construção de uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com a formação integral dos estudantes. A consolidação de processos formativos permanentes fortalece a autonomia docente, amplia a capacidade de inovação pedagógica e contribui para o aprimoramento dos sistemas educacionais, reafirmando a importância da formação continuada para o desenvolvimento da educação brasileira.

6. CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não possuem conflitos de interesse de natureza pessoal, financeira, acadêmica, profissional ou institucional relacionados à realização desta pesquisa, à análise dos dados, à interpretação dos resultados ou à elaboração deste manuscrito.

7. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>. Acesso em: jun. 2026.

BRAGA, E. G.; BRAGA, A. N. Procedimentos Metodológicos na Pesquisa Científica: Tipos, Abordagens e Uso Ético da IA segundo o CNPq. **Revista Egan**, v. 1, n. 4, p. e0024, 2026. Disponível em: <https://revistaegan.com.br/index.php/revistaegan/article/view/28>. Acesso em: jun. 2026.

BRAGA, E. G. Planejamento Pedagógico da Coordenação de Ciências da Natureza com Docentes do 6º ao 9º Ano da Zona Rural de Tefé-AM: Relato de Experiência. **Revista Egan**, v. 2, n. 2, p. e0010, 2026. Disponível em: <https://revistaegan.com.br/index.php/revistaegan/article/view/14>. Acesso em: jun. 2026.

BRAGA, E. G. *et al.* Clubes de Letramentos e Cadernos de Inovação Curricular (CIC): O Programa Escola das Adolescências (PEA) em Tefé-AM. **Revista Egan**, v. 1, n. 1, p. e0001, 2026. Disponível em: <https://revistaegan.com.br/index.php/revistaegan/article/view/4>. Acesso em: jun. 2026.

CABRAL, D. A. R. Programa Escola das Adolescências na Rede Municipal de Tefé-AM: Estratégias para Permanência e Equidade no Ensino Fundamental II. **Revista Egan**, v. 1, n. 4, p. e0027, 2026. Disponível em: <https://revistaegan.com.br/index.php/revistaegan/article/view/31>. Acesso em: jun. 2026.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELLIOT, J. **Research Action in Education**. London: Falmer Press, 1994.

FERNANDEZ, C.; YOSHIDA, M. **Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning**. Edição: 1ª, Editora: Routledge, 2004.

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

GARCÍA, C. M. **Formación del profesorado: para una práctica reflexiva**. Madrid: Narcea, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, J. S. de; PINTO, V. A. C. Formação continuada de professores: fundamentos, modelos e desafios na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. In: AURUM EDITORA. **Produção científica e interdisciplinaridade na educação contemporânea**: Aurum Editora, p. 947-966, 2025. DOI: <https://doi.org/10.63330/aurumpub.020-073>

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

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.

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

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.