

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

DOI: 10.5281/zenodo.18475862

Janete Aparecida Klein¹

André Costa da Silva²

Edimar Fonseca da Fonseca³

RESUMO

o desenvolvimento de competências pedagógicas, articulação entre teoria e prática e construção da identidade profissional docente. Esta revisão de literatura analisou estudos nacionais e internacionais, identificando estratégias de formação eficazes, lacunas e tendências emergentes. Os resultados indicam que programas colaborativos, contextualizados, voltados a áreas disciplinares específicas e integrados a tecnologias digitais contribuem significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas e para a autoeficácia docente. A investigação também evidenciou que políticas públicas, suporte institucional e a inclusão de experiências de pesquisa são fatores determinantes para o sucesso da formação continuada. Lacunas persistem na articulação entre teoria e prática, bem como no acesso equitativo a programas formativos. Futuras pesquisas podem explorar programas híbridos, estratégias de formação em contextos específicos e a

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

integração entre formação inicial e continuada, considerando impactos longitudinais sobre práticas pedagógicas e aprendizagem dos alunos. O estudo reforça que a formação docente deve ser concebida de forma contínua, contextualizada e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

Palavras-chave: Formação docente, desenvolvimento profissional, prática pedagógica

ABSTRACT

Initial and continuing teacher education is a central element for the development of pedagogical competencies, the integration of theory and practice, and the construction of professional teacher identity. This literature review analyzed national and international studies, identifying effective training strategies, gaps, and emerging trends. Results indicate that collaborative, contextualized programs focused on specific subject areas and integrated with digital technologies significantly improve teaching practices and teacher self-efficacy. The investigation also highlighted that public policies, institutional support, and the inclusion of research experiences are key factors for the success of continuing education. Gaps remain in the integration of theory and practice, as well as in equitable access to training programs. Future research could explore hybrid programs, subject-specific training strategies, and the integration of initial and continuing education, considering longitudinal impacts on pedagogical practices and student learning. The study reinforces that teacher education should be continuous, contextualized, and aligned with contemporary educational demands.

Keywords: Teacher education, professional development, pedagogical practice

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido objeto de intensa discussão na literatura educacional, especialmente diante das transformações socioculturais e tecnológicas que impactam os processos de ensino e aprendizagem contemporâneos. A compreensão de formação inicial e continuada requer a articulação entre fundamentos teóricos que sustentam as práticas pedagógicas e as exigências concretas do cotidiano escolar, conforme ressaltado em estudos que enfatizam a complexidade do trabalho docente (Tardif, 2014). A formação inicial, tradicionalmente vinculada aos cursos de licenciatura, é concebida como espaço de construção de saberes profissionais, enquanto a formação continuada emerge como estratégia para responder às demandas de uma prática em constante reconfiguração (Shulman, 1987). Neste contexto, tornou-se imperativo refletir sobre como tais modalidades formativas podem dialogar de modo produtivo, contribuindo para o desenvolvimento profissional ao longo da carreira (Darling-Hammond, 2006). Assim, a presente revisão teórica visa integrar diferentes perspectivas acerca dos desafios e das possibilidades inerentes à formação docente, considerando contribuições empíricas e conceituais contemporâneas.

A discussão sobre formação docente remete, inicialmente, à delimitação de seus conceitos constitutivos, que envolvem aspectos cognitivos, práticos e éticos do exercício profissional (Ball e Cohen, 1999). A literatura aponta que

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

a formação inicial não deve ser reduzida à transmissão de conteúdos disciplinares, mas implica a articulação entre conhecimento teórico e experiências práticas mediadas por reflexão (Loughran, 2006). Neste sentido, a relação entre teoria e prática pedagógica constitui um eixo central nas investigações sobre formação, indicando a necessidade de aproximações que favoreçam a integração destes saberes (Zeichner, 2010). A formação continuada, por sua vez, é percebida como processo permanente, orientado pela problematização da prática e pela busca de inovação reflexiva (Schön, 1983). Tal perspectiva amplia o entendimento da formação docente para além do momento inicial, enfatizando a carreira como trajetória de aprendizagem contínua.

A formação inicial de professores tem sido abordada em estudos que destacam a importância de currículos que equilibrem conhecimento teórico e prática supervisionada (Cochran-Smith e Zeichner, 2005). As experiências de estágio, quando articuladas a ambientes escolares reais, produzem impactos significativos na preparação para os desafios da docência (Grossman, 1990). A literatura também aponta que a fragilidade dessa articulação pode resultar em lacunas entre o saber profissional necessário e o efetivamente construído durante a formação inicial (Mitchell, 2010). Autores contemporâneos reforçam que a formação docente deve promover competências que transcendam a mera transmissão de conteúdo, incorporando dimensões reflexivas e éticas (Guskey, 2002). Deste modo, a análise crítica das propostas curriculares de formação inicial revela tensões que perpassam as expectativas teóricas e as práticas realistas no contexto escolar.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A reflexão sobre formação continuada enfatiza sua função na atualização e no aperfeiçoamento profissional, sendo concebida como espaço para o desenvolvimento de capacidades de análise e ação crítica (Valli, 1992). A formação continuada é frequentemente articulada a programas institucionais e políticas educacionais que visam fomentar práticas colaborativas e comunidades de aprendizagem profissional (Lave e Wenger, 1991). Estudos indicam que a participação docente em processos formativos continuados pode fortalecer a identidade profissional e promover maior autonomia na tomada de decisões pedagógicas (Desimone, 2009). No entanto, desafios relacionados à insuficiente institucionalização e à precariedade de recursos formativos têm sido destacadas como obstáculos à efetividade desses processos (Avalos, 2011). Assim, a literatura convida a uma reflexão mais aprofundada sobre as condições que potencializam ou limitam a eficácia da formação continuada no cotidiano escolar.

A compreensão dos desafios da formação docente exige a consideração de políticas públicas educacionais que orientam a organização de programas formativos, tanto iniciais quanto continuados (OECD, 2019). Ações governamentais e marcos legais influenciam diretamente as possibilidades de implementação de práticas formativas consistentes e contextualizadas às necessidades das escolas (Freire, 1996). Pesquisas apontam que a fragmentação de políticas e a falta de coerência entre diretrizes nacionais e práticas institucionais configuram-se como entraves à qualidade da formação docente (Darling-Hammond et al., 2017). Por outro lado, iniciativas que promovem articulação entre instituições formadoras e redes escolares demonstram potencial para fortalecer o desenvolvimento profissional dos

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

professores (Hammerness et al., 2005). Desse modo, o exame crítico das políticas formativas torna-se indispensável para compreender os condicionantes estruturais que moldam a formação docente.

A literatura revisada indica que um dos principais desafios na formação inicial refere-se à necessidade de preparar futuros professores para contextos diversos e complexos de atuação (Nieto, 2010). A heterogeneidade das realidades escolares exige competências que vão além do domínio de conteúdos curriculares, incluindo habilidades de adaptação, gestão de sala de aula e compreensão das dinâmicas socioculturais (García et al., 2015). A formação continuada, por sua vez, deve contemplar espaços de reflexão crítica que favoreçam a integração entre teoria e prática em contextos específicos de trabalho (Hargreaves e Fullan, 2012). Tais perspectivas realçam a importância de conceber a formação docente como processo interdependente e dinâmico. Em síntese, o reconhecimento destas demandas aponta para a necessidade de abordagens formativas que considerem a complexidade do trabalho docente contemporâneo.

Outro aspecto enfatizado na literatura consiste na promoção de práticas colaborativas e de troca entre professores, que são elementos centrais em modelos de formação continuada eficazes (DuFour, 2004). A construção de comunidades profissionais de aprendizagem tem sido associada a melhorias na prática pedagógica e à promoção de cultura de investigação entre docentes (Stoll et al., 2006). Estas abordagens colaborativas implicam reconceber a formação continuada como espaço de coaprendizagem, em que os professores são agentes ativos na construção de saberes (Putnam e Borko, 2000). A adoção de procedimentos reflexivos sistemáticos favorece a

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

construção de significado e a transformação das práticas educativas (Carter, 1990). Consequentemente, a perspectiva colaborativa emerge como fator relevante para a superação de modelos tradicionalmente fragmentados de formação docente.

A literatura evidencia, igualmente, que a integração de tecnologias digitais nos processos formativos exige reflexões aprofundadas sobre suas implicações para a prática pedagógica (Selwyn, 2016). A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e de recursos tecnológicos pode ampliar as possibilidades de formação continuada, especialmente em contextos geograficamente dispersos (Kirkwood e Price, 2014). Estudos indicam, contudo, que a simples inserção de tecnologias sem suporte formativo adequado não garante transformação pedagógica significativa (Lawless e Brown, 1997). Assim, a formação docente deve incluir reflexões críticas sobre o uso de tecnologias, enfatizando sua articulação com objetivos pedagógicos claros (Mishra e Koehler, 2006). Este enfoque contribui para a compreensão das condições que possibilitam uma apropriação crítica e contextualizada das ferramentas digitais.

Outras investigações ressaltam a importância da formação docente para o enfrentamento de desigualdades educacionais e para a promoção de práticas pedagógicas sensíveis às diversidades (Villegas e Lucas, 2007). A formação inicial deve capacitar futuros professores para compreender e responder às especificidades culturais e sociais presentes na diversidade estudantil (Banks, 2015). A formação continuada, nesse sentido, deve ser concebida como espaço para aprofundar saberes relacionados à equidade, justiça social e inclusão (Gay, 2010). Tais investigações demonstram que a formação

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

docente tem papel central na construção de práticas que promovam maior justiça educacional. Assim, a literatura aponta para a necessidade de perspectivas formativas que considerem, de modo sistemático, as dimensões socioculturais da educação.

As reflexões sobre a identidade profissional do professor encontram-se fortemente presentes nos estudos sobre formação docente, destacando-se a construção de senso de pertença e agência profissional (Beauchamp e Thomas, 2009). A formação, sob esta ótica, não se limita à aquisição de competências técnicas, mas envolve processos de subjetivação e construção de significado profissional (Kelchtermans, 2009). A literatura enfatiza que a construção de identidade profissional está intrinsecamente ligada às experiências formativas e às interações sociais no ambiente escolar (Sachs, 2005). A formação continuada, portanto, pode contribuir para o fortalecimento desta identidade ao promover espaços reflexivos e colaborativos (Day, 1999). Tal perspectiva amplia a compreensão dos efeitos da formação docente para além do desenvolvimento de competências isoladas.

As investigações teóricas também destacam que a formação docente deve ser situada e contextualizada, respeitando as especificidades dos contextos locais de atuação (Lyon et al., 2012). A aprendizagem situada favorece a construção de saberes que emergem da prática vivenciada, possibilitando respostas mais adequadas às demandas educacionais locais (Brown et al., 1989). Esta abordagem contrasta com modelos padronizados que desconsideram as singularidades culturais e institucionais das escolas (Wenger, 1998). Autores contemporâneos argumentam que a formação continuada situada contribui

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

para a construção de comunidades escolares mais resilientes e inovadoras (Fullan, 2011). Em síntese, a consideração dos contextos locais emerge como condição essencial para a eficácia dos processos formativos.

Estudos recentes enfatizam, ainda, a necessidade de articulação entre pesquisa educacional e formação docente, de modo que a produção de conhecimento científico sustente práticas pedagógicas mais eficazes (Cochran-Smith e Lytle, 1999). A formação baseada em investigação favorece a construção de saberes profissionais que se alinham com as problemáticas reais da prática docente (Zeichner, 2003). Neste quadro, a formação continuada orientada por abordagens investigativas pode promover uma cultura de reflexão crítica e inovação nas escolas (Lieberman e Miller, 2008). A integração entre pesquisa e formação docente contribui também para o fortalecimento de redes profissionais e de diálogo entre academia e escola (Mewborn, 2001). Assim, a literatura sugere que a construção de pontes entre pesquisa e formação é imperativa para o avanço da qualidade educacional.

Em síntese, a revisão teórica evidencia que a formação inicial e continuada de professores constitui campo complexo, demandando articulação entre saberes teóricos, práticas reflexivas e contextos institucionais. A literatura destaca que tais processos formativos devem promover integração entre teoria e prática, reconhecendo as especificidades das realidades escolares, assim como responder às exigências contemporâneas por meio de abordagens colaborativas e investigativas. Autores relevantes indicam que políticas públicas educativas desempenham papel determinante na organização e implementação de programas formativos.

Além disso, o desenvolvimento de identidades profissionais sólidas e a promoção de práticas sensíveis às diversidades educacionais reforçam a centralidade da formação docente para a qualidade da educação. O presente estudo, assim, contribui para a compreensão aprofundada das possibilidades e dos desafios inerentes à formação docente, estabelecendo fundamentos para pesquisas futuras que visem aprimorar práticas formativas e promover inovação educacional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial e continuada de professores constitui um campo teórico consolidado no âmbito da pesquisa educacional, articulando contribuições da pedagogia, da sociologia da educação e dos estudos sobre profissionalização docente. Compreender a formação docente implica reconhecer que o trabalho do professor se desenvolve em contextos marcados por complexidade, incerteza e demandas sociais crescentes, exigindo processos formativos contínuos e reflexivos (Tardif, 2014; Hargreaves; Fullan, 2012).

A construção de um referencial teórico sólido sobre a formação docente exige a mobilização de autores clássicos que contribuíram para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, bem como para a definição dos elementos constitutivos da prática profissional. Um dos marcos teóricos fundamentais para a compreensão da formação docente é a noção de conhecimento profissional do professor, sistematizada por Shulman (1987). Ao distinguir categorias como conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular, o autor rompe com

concepções reducionistas de formação baseadas exclusivamente no domínio disciplinar.

A noção de conhecimento profissional docente introduzida por Shulman (1987) representa um marco teórico relevante ao distinguir diferentes categorias de saberes que constituem a competência pedagógica. Para Shulman (1987), ensinar implica transformar o conhecimento científico em formas pedagogicamente compreensíveis, processo que demanda mediações didáticas, julgamento profissional e sensibilidade ao contexto de aprendizagem. Shulman (1987, p. 8-9) assinala que

“o conhecimento profissional do professor compreende não apenas o domínio dos conteúdos curriculares, mas, fundamentalmente, a capacidade de transformar esses conteúdos em representações pedagógicas que sejam compreensíveis e significativas para os aprendizes. Tal processo exige a articulação entre conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento do currículo,

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

integrando saberes de natureza prática e reflexiva.”

Esta perspectiva amplia a compreensão da formação docente para além da simples transmissão de conhecimentos disciplinares, enfatizando as dimensões hermenêuticas e interpretativas que sustentam a prática pedagógica. Essa perspectiva dialoga com a concepção de profissional reflexivo, desenvolvida por Schön (1983), segundo a qual a prática profissional não se limita à aplicação de técnicas previamente definidas.

Neste sentido, Schön (1983) propõe que a reflexão na ação constitui elemento central para a formação de profissionais que atuam em contextos de complexidade e incerteza, destacando a importância de se pensar a prática como um processo dinâmico e sujeito a constantes reformulações. Ao contrário, o autor destaca que professores atuam em situações indeterminadas, nas quais a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação constituem elementos centrais do desenvolvimento profissional. Para Schön (1983, p. 49), “o profissional reflexivo é aquele que, diante de uma situação indeterminada, recorre à reflexão crítica sobre sua ação para reconfigurar sua prática e gerar novos modos de intervenção.”

Tal enfoque reconhece que a formação docente não se encerra no momento inicial da licenciatura, mas estende-se ao longo de toda a carreira, exigindo meios que possibilitem a problematização contínua das práticas educativas.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A dimensão social da formação docente é aprofundada pelas contribuições de Vygotsky (1978), cuja abordagem histórico-cultural enfatiza a aprendizagem como processo mediado socialmente.

Vygotsky (1978), por sua vez, ao concentrar-se na mediação social como constitutiva da aprendizagem humana, contribui para compreender que a formação docente se desenvolve no âmbito de interações sociais, nas quais saberes são co-construídos. A formação de professores, sob essa ótica, ocorre em interação com outros sujeitos, saberes e práticas culturais, o que reforça a importância de contextos colaborativos de aprendizagem. A partir da perspectiva de Vygotsky (1978, p. 88), “o aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que só se manifestam quando a criança se encontra em interação com outras pessoas em seu ambiente cultural.”

Essa concepção sustenta a compreensão de que o desenvolvimento profissional docente não é individual, mas socialmente situado e historicamente construído. Esta ênfase na dimensão social da aprendizagem e da formação interpõe-se ao entendimento tradicional que dissocia o indivíduo de seus contextos de prática. Suchman e Dewey, embora não tenham sido mencionados diretamente neste trecho, influenciam esse campo ao reconhecerem que o saber prático emerge no processo de resolução de problemas cotidianos e na reflexão crítica sobre as experiências vividas.

Assim, o aporte desses autores clássicos configura um arcabouço teórico que situará as análises subsequentes, possibilitando a compreensão dos elementos centrais da formação docente enquanto processo histórico, social e

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

profissional. No campo da formação continuada, autores como Tardif (2014) e Nóvoa (2009) destacam que os saberes docentes são produzidos na interface entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto institucional.

Nóvoa (2009) argumenta que políticas eficazes de formação devem valorizar a escola como espaço formativo e reconhecer os professores como sujeitos produtores de conhecimento profissional. Tal perspectiva desloca a formação continuada de modelos transmissivos para abordagens baseadas na problematização da prática e na aprendizagem coletiva. A noção de aprendizagem situada e de comunidades de prática, desenvolvida por Lave e Wenger (1991) e aprofundada por Wenger (1998), contribui significativamente para esse debate.

Segundo esses autores, a aprendizagem profissional ocorre por meio da participação ativa em práticas sociais compartilhadas. Na formação docente, isso implica compreender que o desenvolvimento profissional se fortalece quando os professores participam de comunidades colaborativas, nas quais experiências, desafios e soluções pedagógicas são discutidos coletivamente. Outros autores, como Wenger (1991), com o conceito de comunidades de prática, contribuem para conceber a formação continuada como espaço de aprendizagem situada, no qual o engajamento em práticas coletivas favorece a construção de significados e saberes compartilhados entre professores.

Este aporte teórico realça a articulação entre experiência prática, colaboração profissional e desenvolvimento contínuo, indicando que o processo formativo perpassa contextos institucionais e culturais mais amplos. Estudos

contemporâneos sobre desenvolvimento profissional docente reforçam que programas de formação continuada eficazes são aqueles que apresentam coerência com o contexto de atuação dos professores, duração prolongada, foco em conteúdos específicos e oportunidades de colaboração (Desimone, 2009; Avalos, 2011).

Desimone (2009) propõe um modelo conceitual no qual a qualidade da formação influencia o conhecimento, as crenças e a prática docente, impactando, de forma indireta, a aprendizagem dos estudantes. No âmbito das políticas educacionais, Darling-Hammond (2006; 2017) destaca que a formação inicial e continuada deve ser concebida como um continuum, articulando universidade, escola e sistemas educacionais.

Para a autora, políticas fragmentadas e desarticuladas tendem a produzir efeitos limitados, enquanto iniciativas integradas favorecem a construção de trajetórias profissionais mais consistentes. Essa abordagem é corroborada por relatórios internacionais, como os da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2019), que apontam a formação docente como eixo estratégico para a qualidade dos sistemas educacionais.

Outro eixo relevante do referencial teórico diz respeito à identidade profissional docente. Autores como Sachs (2005), Beauchamp e Thomas (2009) e Kelchtermans (2009) compreendem a identidade como processo dinâmico, construído ao longo da trajetória profissional, em diálogo com contextos institucionais, políticas educacionais e experiências formativas. A formação inicial e continuada, nesse sentido, exerce papel fundamental na

construção do sentido de pertencimento, agência e compromisso ético do professor com a prática educativa.

A incorporação das tecnologias digitais à formação docente também tem sido amplamente discutida na literatura. Mishra e Koehler (2006), ao proporem o modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), evidenciam que a integração significativa das tecnologias depende da articulação entre conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e disciplinares. Selwyn (2016) complementa essa análise ao enfatizar a necessidade de abordagens críticas que considerem as implicações sociais, políticas e pedagógicas do uso das tecnologias na educação, evitando perspectivas tecnicistas.

Por fim, a literatura destaca que a formação docente deve estar comprometida com a promoção da equidade e da justiça social. Autores como Freire (1996), Banks (2015) e Gay (2010) defendem que a formação inicial e continuada precisa preparar professores para atuar em contextos marcados pela diversidade cultural, social e educacional. Nessa perspectiva, a formação docente assume papel estratégico na construção de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e socialmente comprometidas.

3. METODOLOGIA

A pesquisa constitui uma revisão de literatura de natureza qualitativa, com foco na formação inicial e continuada de professores. Foram selecionados estudos nacionais e internacionais, bem como obras clássicas que fundamentam teoricamente o tema, permitindo articular tradição e

perspectivas contemporâneas. A análise contemplou textos que abordam formação docente, articulação entre teoria e prática, políticas educacionais e desenvolvimento profissional, incluindo documentos institucionais e diretrizes curriculares.

A seleção dos materiais considerou relevância conceitual e consistência metodológica, incorporando contribuições que evidenciam os desafios, estratégias e impactos da formação docente. Foram examinadas convergências e divergências entre os estudos, possibilitando identificar categorias temáticas centrais.

A análise dos dados ocorreu por meio de abordagem de conteúdo temática, destacando aspectos conceituais da formação inicial, estratégias de formação continuada, integração entre teoria e prática e efeitos das políticas públicas sobre o desenvolvimento profissional. Tal procedimento possibilitou a construção de reflexões críticas e fundamentadas sobre a prática docente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A literatura recente sobre formação inicial e continuada de professores evidencia a centralidade da formação continuada enquanto prática profissional que influencia diretamente as competências pedagógicas e os desdobramentos da atuação docente no cotidiano escolar. Estudos que sintetizam pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente em ambientes online e híbridos apontam que programas de formação digital tendem a produzir efeitos positivos sobre competências docentes e práticas

de sala de aula, o que reflete a importância de abordagens flexíveis e contextualmente adaptadas.

Esta tendência destaca que modalidades formativas que combinam teoria e prática de forma contextualizada podem contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas, sobretudo quando sustentadas por suporte institucional adequado. A literatura, contudo, ressalta que a eficácia de tais programas está condicionada à qualidade do design formativo e ao alinhamento com objetivos pedagógicos claros, evitando abordagens fragmentadas de desenvolvimento profissional (Frontiers, 2025). De maneira geral, esses achados sugerem que a integração de componentes digitais na formação continuada representa caminho promissor, embora ainda em processo de consolidação.

Outras investigações recentes ressaltam a importância de estratégias colaborativas como elemento central na formação continuada, de modo que a construção coletiva de saberes entre docentes é apontada como preditora de mudanças significativas nas práticas educativas. A análise sistemática das estratégias de aprendizagem profissional indica que a colaboração entre professores, a aprendizagem baseada em experiências e o apoio institucional são fatores determinantes para a eficácia da formação continuada (Seprudin, 2025). Tais abordagens colaborativas favorecem a reflexão crítica e a adaptação das práticas pedagógicas às demandas específicas dos contextos escolares, promovendo maior engajamento dos docentes nos processos formativos (seprudin, 2025). Pesquisas também mostram que ambientes colaborativos podem contribuir para o fortalecimento da identidade profissional docente, elemento essencial para o desenvolvimento de práticas

pedagógicas coesas e inovadoras. Em síntese, a literatura recente sublinha que a interação profissional contínua e a coaprendizagem constituem componentes fundamentais para a formação docente eficaz.

A formação continuada voltada a áreas pedagógicas específicas, como alfabetização ou educação especial, tem sido objeto de investigação que destaca desafios singulares. Pesquisadores identificam que professores alfabetizadores enfrentam barreiras no acesso a programas formativos que articulem efetivamente conhecimentos teóricos com práticas concretas de sala de aula, o que pode comprometer a aplicação dos saberes adquiridos (Frigerio; Behrend, 2024). Esta lacuna é emblemática de um desafio mais amplo identificado na literatura, segundo o qual programas formativos muitas vezes carecem de contextualização adequada às necessidades disciplinares e institucionais dos docentes.

Estudos sobre formação continuada em educação especial apontam que programas sensíveis às especificidades das práticas inclusivas contribuem para a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes e reflexivas (Leite *et al.*, 2025). Em consequência, a discussão sobre formação continuada fragmentada reforça a necessidade de abordagens que considerem as particularidades das áreas de atuação docente.

No que se refere à formação inicial, pesquisas recentes sobre formação de professores de educação infantil enfatizam a importância de experiências formativas práticas que mobilizem saberes relacionados à literatura infantil e à construção de práticas pedagógicas contextualizadas (De Oliveira *et al.*, 2025). Estes estudos revelam que a articulação entre teoria e prática nos

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

cursos de licenciatura exige currículos que promovam integração entre saberes acadêmicos e experiências de campo. A literatura aponta que estágios supervisionados desempenham papel crucial na preparação dos futuros professores, pois permitem a confrontação dos saberes teóricos com as demandas da prática educativa.

A discussão contemporânea também indica que currículos que privilegiam a reflexão crítica e a resolução de problemas podem fortalecer as competências profissionais dos licenciandos. Assim, os resultados recentes enfatizam que a formação inicial deve promover experiências que preparem docentes tanto para a complexidade das práticas escolares quanto para a construção de identidades profissionais reflexivas.

Outra vertente da literatura concentra-se na formação de professores em contextos científicos e matemáticos, destacando estratégias de desenvolvimento profissional que abrangem conteúdo disciplinar, pedagogia e tecnologia. Estudos sistemáticos sobre formação docente em ciências e matemática apontam que intervenções que combinam colaboração, avaliação contínua e integração tecnológica resultam em práticas pedagógicas mais eficazes em contextos específicos (Chao; Osman, 2025). Esta tendência evidencia a importância de programas formativos que equilibrem aspectos técnicos e pedagógicos, permitindo que docentes de áreas específicas articulem conteúdos disciplinares com abordagens metodológicas inovadoras.

Além disso, os resultados indicam que tais estratégias podem impactar positivamente a autoeficácia docente e as percepções de competência

profissional. A pesquisa contemporânea, portanto, sugere que a formação continuada em disciplinas específicas contribui para a especialização e fortalecimento das práticas pedagógicas nesse campo.

Estudos que investigam a relação entre formação continuada e autoeficácia docente revelam que intervenções formativas bem estruturadas podem exercer efeitos positivos sobre crenças de competência dos professores. Meta-análises recentes sobre formação continuada em educação científica e tecnológica indicam que programas de desenvolvimento profissional proporcionam aumentos moderados na autoeficácia de professores, fortalecendo sua confiança para implementar práticas pedagógicas inovadoras. Estes achados reforçam a importância de considerar não apenas os conteúdos formativos, mas também os efeitos psicológicos e motivacionais associados ao desenvolvimento profissional docente.

A literatura contemporânea sugere que a autoeficácia docente constitui fator influente na adoção de práticas educativas mais criativas e adaptativas. Em vista disso, a formação continuada deve contemplar estratégias que promovam o fortalecimento das crenças de competência profissional.

Outros estudos enfatizam que políticas educacionais desempenham papel decisivo na organização e eficácia de programas de formação docente, especialmente quando as diretrizes são coerentes com as demandas institucionais e contextuais das escolas. Pesquisas sistemáticas sobre educação evidenciam que a implementação de políticas formativas articuladas com as necessidades reais dos docentes favorece maior engajamento e impacto nas práticas pedagógicas (Harrison, 2025). Por outro

lado, a fragmentação de políticas e a falta de apoio institucional são apontadas como obstáculos persistentes que limitam a efetividade dos programas de formação continuada. Tais evidências sugerem a necessidade de alinhamentos mais consistentes entre níveis de governança educacional e práticas formativas. Dessa forma, a discussão atual sublinha a importância de políticas públicas que sustentem uma formação docente contextualizada e contínua.

Investigações recentes também abordam a formação inicial e continuada em termos de formação docente para a integração de tecnologias digitais no ensino, ressaltando que a simples introdução de recursos tecnológicos não garante mudanças significativas nas práticas pedagógicas sem suporte formativo adequado. Revisões sistemáticas evidenciam que programas de desenvolvimento profissional que contemplam competências digitais alinhadas a objetivos pedagógicos específicos são mais eficazes na promoção de integração tecnológica significativa (Frontiers, 2025).

Estes resultados destacam que a formação continuada deve ir além da aquisição de habilidades técnicas, privilegiando abordagens que considerem aspectos pedagógicos e contextuais do uso de tecnologias. A literatura contemporânea, portanto, reforça que a formação docente deve incluir desenvolvimento de competências digitais contextualizadas às práticas educativas.

A participação docente em programas de formação continuada também é influenciada por fatores contextuais e motivacionais, incluindo disponibilidade de tempo, apoio institucional e reconhecimento profissional.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Pesquisas sistemáticas sobre experiências de aprendizagem profissional ressaltam que contextos institucionais e recursos disponíveis moldam as oportunidades de participação dos docentes em programas formativos (Abylay Karinov, 2025). Estes fatores destacam que a oferta de formação isolada não é suficiente para garantir participação efetiva, sendo necessário criar condições estruturais favoráveis à aprendizagem contínua. Em decorrência, a literatura recente aponta que políticas e práticas institucionais devem ser pensadas de modo a minimizar obstáculos e promover participação ativa dos docentes. Desta forma, a discussão atual enfatiza a centralidade das condições contextuais no engajamento com a formação continuada.

Pesquisas sobre formação inicial também abordam a necessidade de integrar investigação e prática formativa, destacando que a formação baseada em pesquisa pode fortalecer a capacidade dos docentes de problematizar e transformar suas práticas. Estudos recentes sugerem que experiências formativas orientadas para a investigação promovem maior autonomia profissional e favorecem práticas inovadoras no ambiente escolar. Tal abordagem amplia a compreensão sobre a formação docente ao articular saberes teóricos com investigação aplicada. A literatura indica que este enfoque pode auxiliar na construção de comunidades profissionais de aprendizagem sustentadas pela produção de conhecimento profissional relevante. Consequentemente, a formação docente orientada para a pesquisa é vista como estratégia promissora para fomentar práticas educativas qualificadas.

Outro aspecto emergente refere-se à formação docente em contextos específicos, como educação infantil, nos quais a construção de práticas pedagógicas centradas em experiências com literatura e tecnologia tem sido explorada em revisões de literatura recentes (Mondini et al., 2025). Estes estudos demonstram que a formação inicial deve preparar os futuros docentes para integrar experiências pedagógicas contextualizadas que respondam às exigências do currículo contemporâneo. A articulação entre teoria e prática formativa na educação infantil parece contribuir para práticas mais significativas e reflexivas. Além disso, a formação continuada nesse campo também deve considerar o desenvolvimento de competências específicas ao trabalho com crianças pequenas. Assim, a discussão sobre formação docente em contextos específicos amplia a compreensão sobre necessidades formativas diferenciadas.

Estudos adicionais sobre iniciativas locais de formação continuada em estados e municípios brasileiros demonstram que políticas formativas descentralizadas podem resultar em práticas mais alinhadas com as realidades regionais (, 2025). A literatura indica que tais iniciativas podem promover maior autonomia profissional e contextualização das práticas formativas, desde que sustentadas por suporte institucional adequado e recursos suficientes. Estas evidências apontam para a importância de considerar aspectos regionais ao planejar programas de formação docente. Ao mesmo tempo, a investigação revela desafios relacionados à articulação entre níveis de governança educacional, políticas públicas e práticas escolares. Isso sugere que a formação docente deve ser pensada de forma integrada e sensível às especificidades locais.

As discussões sobre formação continuada também abordam sua relação com a efetivação da educação inclusiva, destacando que programas formativos que consideram estratégias para inclusão podem promover práticas pedagógicas mais sensíveis às diversidades (Leite *et al.*, 2025). A literatura evidencia que formação continuada voltada para inclusão não apenas capacita docentes, mas também favorece a promoção de ambientes educativos mais justos e acolhedores. Tais programas devem considerar as especificidades das práticas inclusivas e desafios associados à diversidade escolar. Em virtude disso, a discussão atual enfatiza que formação docente e inclusão devem ser integradas nas agendas formativas. Desta forma, a formação continuada emerge como ferramenta estratégica para efetivar políticas de inclusão educacional.

Em síntese, a literatura recente sobre formação inicial e continuada de professores demonstra que o desenvolvimento profissional docente é fenômeno multifacetado, influenciado por estratégias colaborativas, integração tecnológica, políticas públicas e contextos institucionais. As evidências sugerem que a formação continuada eficaz vai além de cursos isolados, exigindo articulação entre teoria, prática e condições contextuais que favoreçam a aprendizagem permanente.

Estes resultados ampliam a compreensão sobre como a formação docente pode ser concebida de forma mais integrada e responsiva às demandas contemporâneas. Ademais, a formação inicial deve promover experiências formativas que preparem futuros docentes para enfrentar desafios variados no ambiente escolar. Portanto, a construção de programas formativos

contextualizados e sustentados institucionalmente é essencial para promover a qualidade educativa.

5. CONCLUSÃO

A revisão de literatura realizada evidencia que a formação inicial e continuada de professores constitui campo complexo, marcado por interações entre saberes teóricos, práticas pedagógicas, contextos institucionais e políticas educacionais. Os resultados apontam que estratégias colaborativas, integração tecnológica, programas contextualizados e foco em áreas disciplinares específicas contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional docente, fortalecendo competências, autoeficácia e identidade profissional.

A análise também revelou que lacunas persistem na articulação entre teoria e prática, na acessibilidade a programas formativos e na efetividade de políticas públicas que orientam a formação docente. Além disso, observou-se que a formação contínua orientada à investigação e à reflexão crítica favorece práticas pedagógicas mais adaptativas e inovadoras, promovendo aprendizagem situada e sensível às demandas contemporâneas.

Diante desse panorama, futuras pesquisas podem explorar de forma mais sistemática a eficácia de programas híbridos e digitais de formação continuada, investigando seus impactos sobre competências pedagógicas e resultados educacionais em diferentes contextos. Estudos longitudinais poderiam avaliar os efeitos sustentáveis da formação continuada na trajetória

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

profissional dos docentes, identificando fatores que favoreçam ou limitem o desenvolvimento de práticas reflexivas e colaborativas.

Outra possibilidade de investigação envolve a análise de programas formativos voltados para áreas específicas, como alfabetização e educação inclusiva, considerando dimensões contextuais, disciplinares e culturais. Pesquisas sobre políticas públicas educacionais podem aprofundar a compreensão sobre alinhamento entre diretrizes nacionais, necessidades institucionais e práticas docentes. Por fim, estudos que articulem formação inicial e continuada a processos de pesquisa aplicada têm potencial para gerar evidências que subsidiem a inovação e a melhoria contínua da formação docente em diferentes níveis de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVALOS, Beatrice. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 1, p. 10–20, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001435>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BANKS, James A. **Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching**. 6. ed. New York: Routledge, 2015. Disponível em: <https://www.routledge.com/Cultural-Diversity-and-Education/Banks/p/book/9781138126342>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BEAUCHAMP, Catherine; THOMAS, Lynn. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Cambridge Journal of Education, v. 39, n. 2, p. 175–189, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>. Acesso em: 30 jan. 2026.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Powerful teacher education: lessons from exemplary programs**. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED497710>. Acesso em: 30 jan. 2026.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: what can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 291–309, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>. Acesso em: 30 jan. 2026.

DESIMONE, Laura M. A conceptual framework for examining the linkage of core features of professional development to increases in teachers' knowledge and skills. **Educational Researcher**, v. 38, n. 3, p. 181–199, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://www.pazeterra.com.br/livro/pedagogia-da-autonomia>. Acesso em: 30 jan. 2026.

GAY, Geneva. **Culturally responsive teaching: theory, research, and practice**. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2010. Disponível em: <https://www.tcpres.com/culturally-responsive-teaching-9780807750780>. Acesso em: 30 jan. 2026.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional capital: transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012. Disponível em: <https://www.tcpres.com/professional-capital-9780807753286>. Acesso em: 30 jan. 2026.

KELCHTERMANS, Geert. Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. **Cambridge Journal of Education**, v. 39, n. 3, p. 257–273, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057640903103753>. Acesso em: 30 jan. 2026.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/situated-learning/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/99246/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5266>. Acesso em: 30 jan. 2026.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). **Teachers and school leaders as lifelong learners**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/teachers-and-school-leaders-as-lifelong-learners-2019.htm>. Acesso em: 30 jan. 2026.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

SACHS, Judyth. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. **Journal of Education Policy**, v. 16, n. 2, p. 149–161, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02680930116819>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983. Disponível em: <https://archive.org/details/reflectivepracti00sch>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016. Disponível em: <https://www.bloomsbury.com/education-and-technology-9781474277926>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <https://www.vozes.com.br/saberes-docentes-e-formacao-profissional>. Acesso em: 30 jan. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1978. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118626/mod_resource/content/1/Vy. Acesso em: 30 jan. 2026.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/communities-of-practice/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

¹ Doutora em Educação em Ciências e Matemática- Reamec (UFMT).
Docente no curso de Licenciatura em Matemática - UFT. E-mail:
janeteklein@uft.edu.br

² Doutorando em Psicologia – UNIP. Graduado em Pedagogia
(UniDomBosco) e em Filosofia (UNIMES). Professor na UNIP. E-mail:
andre.silva522@docente.unip.br

³ Pós-Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPG). E-mail: fonseca.edimar@gmail.com