

O DESENVOLVIMENTO DOCENTE SOB A ÓTICA DE UMA AÇÃO FORMATIVA – REVISÃO DE LITERATURA

**FACULTY DEVELOPMENT FROM THE PERSPECTIVE OF A FORMATIVE
INITIATIVE – A LITERATURE REVIEW**

Ciências Humanas • 20/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/784432603](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784432603)

Donizete dos Santos Santana¹

Madison Coelho de Almeida²

Cesar Augusto Eugenio³

Delvonei Alves de Andrade⁴

RESUMO

O trabalho ora apresentado pautou-se pelo revisionismo do que principais autores escreveram sobre o tema formativo na profissão docente, enfatizando a questão da formação contínua. Variados teóricos pesquisaram como se dá a ação formativa, seus benefícios, seus contextos – no Brasil e no exterior. O artigo possui uma introdução com contextualização, seguida da proposta metodológica; uma revisão da literatura com o cunho qualitativo-exploratório. Os achados históricos, desde o fim do Século XX até o momento atual, traduzem a atualização educacional, voltada para a atenção às questões professor-aluno, dinâmica em sala e objetos ou recursos virtuais em apoio à prática pedagógica. Uma comparação de pensamentos de autores é feita em seguida, seguindo-se a conclusão do estudo.

Palavras-chave: Docente; Desenvolvimento profissional; Práticas educacionais.

ABSTRACT

This study is based on a review of key authors' writings regarding teacher training, with an emphasis on continuing professional development. Various theorists have investigated the nature of this training, its benefits, and its contexts—both in Brazil and abroad. The article begins with an introduction providing context, followed by the methodological approach and a qualitative-exploratory literature review. Historical findings spanning from the late 20th century to the present day reflect an evolution in educational practices, focusing on teacher-student dynamics, classroom interactions, and the use of virtual resources to support pedagogy. A comparison of the authors' perspectives follows, concluding the study.

Keywords: Teacher; Professional development; Educational practices.

1. INTRODUÇÃO

Ao equipar os professores com as habilidades e conhecimentos necessários, podemos criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e inclusivos, que promovem o sucesso acadêmico e o bem-estar dos alunos. Estudos sobre a relação entre a formação continuada dos professores e a experiência de aprendizagem dos alunos destacam a importância de se investir no desenvolvimento profissional dos educadores. Considera-se relevante discutir as possíveis consequências da formação continuada no avanço profissional dos professores e como essa formação pode influenciar positivamente seu desenvolvimento, resultando em modificações nos métodos de ensino para melhorar a qualidade das aulas.

Resta claro que formar continuamente docentes resulta crescimento profissional dos educadores e, por conseguinte, para a qualidade do ensino oferecido. O estudo reforça a importância da formação continuada, destacando contribuições para uma prática pedagógica eficaz, contextualizada e alinhada às demandas da educação.

2. METODOLOGIA

Nos últimos anos, quantidade significativa de estudos tem sido conduzida com o intuito de compreender em profundidade como a formação continuada dos professores pode resultar diretamente a experiência de aprendizagem dos alunos. Esses estudos representam um esforço de exame além dos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, abrangendo uma gama mais ampla de fatores que influenciam o ambiente educacional. Trabalhos sobre vivências de forma participativa e integrativa a outros docentes

passaram a constituir o arcabouço acadêmico educacional, desde o século passado.

Uma abordagem exploratória e qualitativa foi conduzida então, neste referencial, tendo como base o que principais teóricos trataram acerca da formação continuada docente e seu mérito nos processos educacionais.

3. ACHADOS E SUA DISCUSSÃO

Diversos autores pesquisaram nuances variadas da ação formativa do professor, com reflexos em sala de aula, resultando em vasta literatura aqui pesquisada.

3.1. Final do Século XX, o Início do Século XXI e o Tema Formativo

Até esta época, percebe-se escassez de literatura tratando de práticas pedagógicas, em termos de formação continuada. Wallon (1975) é autor que ressaltou a importância de que a formação dos professores não se restringisse apenas à teoria encontrada nos livros, mas também incorporasse uma referência constante às experiências pedagógicas que podem ser vivenciadas pessoalmente por eles. Isso implica que o docente não deve apenas compreender as teorias de desenvolvimento, prática pedagógica e personalidade apresentadas nos livros, mas também adotar uma postura de investigação contínua em relação ao desenvolvimento individual e à sua própria prática.

Segundo Dewey (1971), o prazer no estudo é importante para um aprendizado duradouro e significativo. Quando os professores encontram satisfação no desenvolvimento de suas habilidades e na aquisição de novos conhecimentos, isso não apenas fortalece sua

prática pedagógica, mas também promove um ambiente de aprendizado mais estimulante para os alunos.

Schön (1992) ressalta a importância dos projetos como espaços de aprendizagem reflexiva. Ao desenvolverem projetos escolares, os professores têm a oportunidade de identificar e confrontar desafios, promovendo a melhoria contínua de suas práticas pedagógicas. Segundo Shulman (1986), a diversidade de formações acadêmicas entre os docentes é uma fonte de riqueza para a educação. Professores provenientes de diferentes grandes áreas de formação, como ciências, humanidades e artes, contribuem para uma visão holística do conhecimento, promovendo uma abordagem interdisciplinar no ensino.

Freire (1996) destaca a importância da reflexão crítica como ferramenta para o fortalecimento da autoestima dos professores. O estudo de Marin (1995) também oferece reflexões sobre o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, destacando termos amplamente presentes no discurso de profissionais escolares e instâncias administrativas, como formação, reciclagem, aperfeiçoamento, educação permanente. Diversas denominações foram identificadas por Destro (1995) como contribuições significativas para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, tais como educação permanente, educação recorrente, educação continuada e formação continuada. Tais expressões são adotadas por profissionais da educação que almejam evitar que a formação se torne meramente um processo padrão.

Amaral; Moreira; Ribeiro (1996) afirmam que a reflexão é uma ação fundamental na atividade docente e pode ser estimulada por meio de diferentes estratégias de formação, que visam formar professores

reflexivos, capazes de examinar, questionar e avaliar criticamente sua prática. A formação continuada é um aspecto essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores, como destacado por Freire (1996, p. 58): "A formação continuada é um processo fundamental para a construção de práticas pedagógicas críticas e reflexivas, possibilitando o constante aprimoramento do educador".

Data também de 1996 a edição da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (Lei nº 9.394, de 20/12/1996). O instrumento – regulamentado e atualizado em 2001, 2004, 2005 e 2009 – trouxe dispositivo tratando do tema aqui estudado, tratando da importância da formação continuada para os profissionais docentes, “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Candau (1997) argumenta que as universidades públicas e privadas são locais privilegiados para a educação, implicando que a formação continuada de professores deve ser transferida das universidades para outras escolas.

Segundo as pesquisas de Garcia (1999), diferentes modalidades de formação continuada, como cursos presenciais, *workshops*, mentorias e programas *online*, oferecem contextos únicos para o desenvolvimento profissional dos docentes. O autor destaca que a escolha por uma determinada modalidade pode refletir nas preferências individuais dos professores, no acesso a recursos específicos e na flexibilidade para integrar aprendizados na prática pedagógica. De acordo com Sousa (2022), o desenvolvimento profissional dos professores está relacionado ao conceito de

professor como um profissional do ensino e é caracterizado como uma atitude constante de pesquisa, questionamento e busca por soluções. O autor entende que o desenvolvimento profissional consiste em um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática.

Na ótica de Saviani (2000), emerge a proposta de uma formação de professores norteada por uma reflexão sistemática. Nessa perspectiva, a escola assume um papel crucial ao desempenhar a tarefa essencial de socializar os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade. O propósito principal é preparar o aluno para uma participação ativa no processo de democratização da sociedade. Luckesi (2000) ressalta que a disposição para aprender continuamente é fundamental para a adaptação aos ambientes em constante mudança, como o contexto educacional. O autor destaca que estar aberto a novos conhecimentos e perspectivas é essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores, contribuindo não apenas para a sua capacidade de lidar com os desafios presentes, mas também para a promoção de práticas educacionais mais eficazes e alinhadas com as demandas contemporâneas.

Os temas indicados como objetivos cruciais para os cursos de formação continuada abrangem uma ampla gama, desde a reflexão sobre práticas pedagógicas até a integração da inclusão digital. Estudos como o de Cochran-Smith e Fries (2001) ressaltam a importância de políticas educacionais que valorizem a diversidade de formação dos docentes, reconhecendo a contribuição única de cada área para a promoção de uma educação abrangente e equilibrada. A análise da distribuição de frequência dos docentes em grandes áreas de formação oferece perspectivas valiosas sobre a composição do corpo docente e suas competências.

É importante destacar o trabalho de Lüdke (2001) sobre o processo de socialização profissional de professores e a interação entre docentes da educação básica e pesquisadores. Além disso, há contribuições significativas de teóricos como Perrenoud (2001), para a compreensão do conceito de professor reflexivo, que busca modificar sua prática por meio da reflexão durante a ação. Para Perrenoud (2002), a vontade de aprender ao longo da vida é um traço essencial dos profissionais de educação comprometidos com sua prática.

Nogueira (2001) defende que o trabalho com projetos é uma abordagem que favorece a interação sujeito-objeto do conhecimento, mediando também fatores motivacionais intrínsecos e indispensáveis para a prática pedagógica e auxilia o processo de formação continuada do professor. Mizukami (2002), em seu livro "Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação" destaca que a formação continuada dos professores deve ser centrada na resolução de problemas reais enfrentados por eles. Mizukami e outros estudiosos argumentam que desenvolver novas ideias deve estar associado à solução de desafios concretos da prática docente. Lima (2002) ressalta a importância da formação continuada de professores, especialmente no que diz respeito à preparação para lidar com desafios específicos encontrados nas salas de aula, como o atendimento a crianças com necessidades especiais.

Tripp (2005) destaca que o projeto de pesquisa na formação continuada promove uma abordagem participativa e colaborativa entre os professores. Esse processo incentiva a troca de experiências, o compartilhamento de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Ambos os autores destacam como o projeto de

pesquisa na formação continuada permite aos professores investigarem suas práticas, promovendo uma abordagem reflexiva e colaborativa.

Marcelo (2009) destaca que a valorização do conhecimento é uma das principais características da sociedade atual, o que se reflete nos valores dos cidadãos. A valorização da sociedade está diretamente relacionada ao nível de educação dos seus cidadãos, bem como à capacidade de atualização, mudança e adaptação. Prandini (2004), em uma visão holística, sugere que a emotividade, assim como a ação, são efetivos na pedagogia, sob a ótica da relação professor-aluno.

[...] a afetividade e o ato motor como constituintes da prática pedagógica, tanto quanto conhecimento, significa considerar a pessoa do aluno, abraçar a necessidade do movimento e suas necessidades manifestas e latentes; reconhecer a necessidade de movimento e as manifestações corporais de sentimentos e emoções como atitudes provocadas e mobilizadas pelo processo ensino-prática pedagógica; e, a partir daí, considerar a possibilidade de canalizá-los para colaborar na construção do conhecimento (Prandini, 2004, p. 37).

Romanowski (2007) destaca que a educação continuada é uma demanda incontornável dos tempos modernos. A formação docente, portanto, ocorre de maneira contínua, iniciando-se na educação básica e sendo complementada por cursos de formação

inicial. Pachane (2005) ressalta que as demandas na formação continuada não se limitam apenas ao aspecto pedagógico. Questões relacionadas à gestão do tempo, à saúde emocional do professor e à inserção das tecnologias também emergem como necessidades essenciais para uma formação integral.

Romanowski e Martins (2008) enfatizam a relevância de políticas que promovam a articulação entre teoria e prática na formação continuada. Essas políticas devem priorizar a interação entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade vivenciada pelos professores, estimulando a aplicação prática dos conteúdos aprendidos.

De acordo com as reflexões de Romanowski e Martins (2008), a gestão local na formação continuada desempenha um papel crucial ao promover uma integração mais significativa entre teoria e prática. A urgência de investimento na educação pública para aprimorar as condições de trabalho, remuneração, carreira dos professores e reconhecimento social é uma questão amplamente reconhecida, conforme Gatti (2008).

Alves e Garcia (2009) ressaltam a importância da diversificação de recursos de ensino. A utilização de diferentes mídias, como vídeos, jogos educativos e materiais interativos, contribui para engajar os professores na formação continuada e enriquecer suas práticas pedagógicas. Gatti (2009) ressalta que a gestão local na formação continuada promove uma gestão mais democrática e participativa, envolvendo os professores na elaboração, concretização e avaliação das políticas e ações formativas, fomentando um engajamento mais efetivo e democrático no ambiente educacional. Gatti (2009) enfatiza ainda a importância de políticas que considerem a

valorização dos professores, não apenas em termos financeiros, mas também reconhecendo seu papel fundamental na melhoria da qualidade da educação, incluindo o investimento em sua formação continuada.

Coll (2009) destaca a participação em comunidades de prática como uma eficaz forma de desenvolvimento profissional para os educadores. Nessas comunidades, os professores compartilham suas experiências, discutem desafios comuns e colaboram na produção de soluções, fomentando assim uma aprendizagem colaborativa e enriquecedora.

Placco (2010) argumenta que a eficácia das modalidades de formação continuada pode variar consideravelmente. Essa variação está sujeita à qualidade do conteúdo oferecido, à duração do programa e ao suporte institucional fornecido aos professores. Como salientado pela autora, na mesma obra, a formação continuada eficaz não se limita a eventos isolados. Marcelo García (2009) destaca a importância de se promover uma formação continuada que integre não apenas os aspectos técnicos, mas também a ética e os valores pessoais e profissionais dos professores.

3.2. Tardif e Fullan – O Canadá e a Primeira Década do Século

Foi realizado comparativo de posicionamentos de dois pesquisadores contemporâneos da pedagogia no Canadá, Tardif e Fullan. Tardif (2005) foi teórico relevante que se dedicou ao estudo do conhecimento que fundamenta a formação e o trabalho dos professores na educação básica. Este (2005) argumenta que conhecer o nível de formação dos educadores é essencial para identificar lacunas no conhecimento e nas habilidades. Essa

compreensão possibilita estabelecer metas claras para a formação continuada, resultando em um planejamento mais eficaz e direcionado.

Tardif (2005) aborda os saberes adquiridos na prática docente, destacando a importância dos saberes vivenciais desenvolvidos ao longo da trajetória profissional. O debate proposto por Tardif (2005) enfoca a riqueza que as diversas experiências profissionais anteriores à docência podem agregar ao repertório do professor. Ele sugere que profissionais que migraram de outras áreas para a educação podem trazer consigo habilidades transferíveis e uma visão mais abrangente das conexões entre disciplinas, enriquecendo assim o ambiente educacional com perspectivas multidisciplinares. O autor ratifica: o professor ideal é caracterizado por um conhecimento abrangente de sua área de atuação, disciplina e programa, aliado a uma compreensão profunda das ciências da educação e da pedagogia.

Michael Fullan (2007, p. 35) enfatiza a necessidade de inovação na formação continuada: "A atualização constante e a integração de novas abordagens são fundamentais para a eficácia do educador em um mundo em constante mudança". Para o autor, há necessidade de a formação continuada abraçar a inovação e a constante atualização, capacitando os educadores a responderem eficazmente às demandas em constante evolução no cenário educacional.

Fullan (2007, p. 297) destaca que "a concretização de programas de formação continuada requer não apenas recursos financeiros, mas também um comprometimento por parte das autoridades locais e um planejamento estratégico consistente". Citando exemplos inspiradores de municipalidades que têm investido de maneira

eficaz na formação continuada de seus educadores, mundo afora. Apesar de palestras poderem fornecer informações valiosas, é crucial complementá-las com estratégias que permitam a reflexão, a prática e a concretização efetiva desses conhecimentos no contexto da sala de aula.

Com o avanço tecnológico, Fullan (2007) menciona a importância crucial da formação continuada no desenvolvimento de competências digitais. A inclusão digital e o uso efetivo da tecnologia na educação emergem como temas para preparar os professores para uma prática pedagógica adaptada às demandas do século XXI. O autor destaca que “a formação continuada é uma peça-chave para a melhoria da educação, proporcionando aos professores oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para se adaptarem a um ambiente educacional em constante evolução” (FULLAN, 2007, p. 35). Segundo Fullan (2007), projetos escolares na formação continuada permitem a transformação da prática docente ao oferecerem um ambiente para explorar novas metodologias, colaborar com colegas e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem.

3.3. Teóricos Até os Anos 2020

De acordo com Moran (2011), a educação necessita surpreender, cativar e conquistar os estudantes constantemente. É preciso encantar, entusiasmar, cativar, apontar possibilidades e promover novos conhecimentos e práticas. A escola é um espaço privilegiado para a elaboração de projetos de pesquisa e formação continuada docente, intervenção social e vida. A promoção do desenvolvimento também está ligada à criação de espaços de aprendizagem que incentivem a inovação e a experimentação, como cita Timperley

(2011). Oferecer oportunidades para os professores explorarem novas tecnologias, métodos de ensino e abordagens pedagógicas é fundamental para estimular um crescimento contínuo.

Segundo Robinson (2011), a formação continuada deve ser um espaço propício para a exploração e o desenvolvimento de novas ideias. De acordo com as pesquisas de Pinto (2011), a experiência dos educadores está intimamente ligada à eficácia pedagógica, sugerindo que profissionais com maior bagagem tendem a obter melhores resultados em sala de aula. O acúmulo dessa experiência, geralmente entre os 50 e 55 anos, representa um período no qual os professores adquiriram um vasto conhecimento teórico e prático, o que pode influenciar positivamente a qualidade do ensino e contribuir de forma significativa para a formação e o desenvolvimento dos alunos.

Soares (2012) ressalta que as políticas educacionais para formação continuada devem ser continuadas e consistentes, garantindo não apenas a oferta de cursos, mas também o acompanhamento e avaliação dos resultados dessas ações no desempenho dos professores e na aprendizagem dos alunos. Além disso, conforme destacado por Soares (2012), a gestão local confere uma maior autonomia às instituições educacionais na definição de estratégias para a formação continuada.

Almeida (2011) destaca uma abordagem fundamental para a prática pedagógica, ressaltando a necessidade dos professores considerarem suas próprias emoções e reflexionarem sobre suas ações, bem como as dos alunos, antes de tomarem decisões. Essa ênfase na racionalização das emoções sugere que os professores

devem buscar um equilíbrio entre a resposta emocional imediata e uma abordagem mais ponderada e reflexiva.

No cenário digital, Moran (2013) destaca o potencial da formação *online* como uma ferramenta valiosa para a aprendizagem contínua dos educadores. Pacheco (2014) destaca a importância de se criar um ambiente de aprendizagem que promova a curiosidade e a experimentação. Libâneo (2013) sublinha a relevância de uma formação continuada que vá além do domínio de conteúdo, abrangendo também o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas, gestão de sala de aula e competências para lidar com a diversidade presente no contexto educacional.

Segundo André Morais (2014), a formação docente eficaz requer interatividade e reflexão. Oficinas práticas, grupos de estudo, *mentoring* são métodos que proporcionam uma aprendizagem mais profunda e aplicável. O autor destaca ainda que "estratégias de formação continuada que valorizam a experiência e a prática dos educadores são essenciais para uma aprendizagem mais contextualizada e aplicável" (ANDRÉ MORAIS, 2014, p. 119). O autor ressalta também que cursos de formação continuada propiciam "não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas, a reflexão sobre a prática e a busca por soluções para desafios reais" (ANDRÉ MORAIS, 2014, p. 119). Segundo Tardif e Lessard (2014), a construção de recursos de ensino é uma prática reflexiva que permite aos professores adaptarem materiais didáticos às particularidades de suas turmas e realidades escolares, possibilitando um ensino mais alinhado com as demandas dos alunos. No contexto brasileiro, Pimenta e Anastasiou (2015) corroboram essa visão, destacando a importância de se ter clareza sobre o nível de formação como base para o

desenvolvimento profissional. Os autores enfatizam que esse autoconhecimento é crucial para construir uma trajetória consistente de aprendizado contínuo. Luckesi (2014) salienta a relevância primordial do respaldo institucional para potencializar as oportunidades de formação continuada. Conforme destacado por Pimenta (2016), a formação continuada deve estar intimamente alinhada com as demandas reais enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar. Isso inclui desde desafios específicos de aprendizagem dos alunos até questões relacionadas à gestão da sala de aula, buscando oferecer estratégias concretas e aplicáveis. Para Cury (2015), a autoestima é um pilar essencial no processo de aprendizagem e crescimento pessoal.

Segundo Paro (2016), a concretização de políticas educacionais eficazes para a formação continuada requer um planejamento estratégico, alinhado com as necessidades reais dos professores e das escolas. Isso envolve a criação de programas flexíveis, que atendam às demandas variadas dos docentes e estejam alinhados às especificidades de cada contexto educacional. Conforme enfatizado por Paro (2016), a gestão local emerge como uma abordagem que permite uma interação mais próxima e personalizada, possibilitando uma identificação precisa das demandas e peculiaridades específicas de cada escola.

Data de 2017 a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais. Vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), em seu Inciso IV de seu Artigo 9º, afirmava que cabe à União estabelecer, diretrizes para a educação básica brasileira.



[...] em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017) amparam a formação permanente, compreendendo reflexões e aperfeiçoamento sobre processos pedagógicos, conhecimentos e valores docentes, em dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, em múltiplas atividades, como: extensão, grupos de estudos, encontros pedagógicos, cursos, programas e ações além da formação mínima exigida para a docência na Educação Básica (Brasil, 2017).

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) tem-se então, através do poder público, a ratificação do já disposto na LDB, em termos do reconhecimento da importância da formação continuada de professores (Brasil, 2017). Segundo essas diretrizes, a formação permanente dos docentes compreende não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também reflexões sobre processos pedagógicos, valores e práticas educacionais.

Silva e Santos (2018) afirmam que o prazer associado ao estudo na formação continuada está intimamente ligado à criação de comunidades de aprendizagem colaborativas. Alarcão (2011) ratifica a importância de uma formação continuada que seja sensível às particularidades e necessidades dos professores, levando em

consideração o contexto social, cultural e educacional em que estão inseridos. A formação precisa ser flexível para se adaptar às demandas específicas de cada realidade escolar. Silva (2018) menciona que o verdadeiro resultado da formação continuada na carreira do docente não está apenas na participação, mas na aplicação prática dos aprendizados adquiridos.

A criação de redes de aprendizado, comunidades de prática e parcerias colaborativas entre escolas e universidades são estratégias fundamentais para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Pesquisas realizadas por Gatti *et al.* (2019) indicam que professores bem preparados têm a capacidade de estabelecer um ambiente de sala de aula acolhedor e inclusivo, promovendo o desenvolvimento de competências como empatia, resiliência e trabalho em equipe. Também segundo Gatti *et al.* (2019), apesar dos avanços provenientes de programas desenvolvidos na última década, a formação dos professores ainda representa um desafio para as políticas governamentais e as instituições formadoras de professores. As autoras trataram também do panorama formativo em Pedagogia no país, enquanto graduação essencial para práticas docentes. A figura 1 traz evolução das últimas décadas, sendo que os índices de acréscimo observados de 2012 a 2016 refletem tendência já observada em períodos anteriores. A saber: no ensino presencial, aumento na rede pública de 14,8% e de 29,3% na rede privada; já no ensino a distância, no mesmo período, 3,8% na rede pública e 52,1% na rede privada.

Figura 1. Evolução do número de matrículas nos cursos de licenciatura em Pedagogia, segundo a dependência administrativa e a modalidade de ensino. Brasil 2001 a 2016.

		Total			Ensino presencial			Ensino a distância		
		Brasil	Pública	Privada	Brasil	Pública	Privada	Brasil	Pública	Privada
2001	Total	659.172	297.347	361.825	653.813	291.988	361.825	5.359	5.359	0
		100,0%	45,1%	54,9%	99,2%	44,3%	54,9%	0,8%	0,8%	0,0%
					100,0%	44,7%	55,3%	100,0%	100,0%	0,0%
	Pedagogia	222.476	72.010	150.466	220.906	70.440	150.466	1.570	1.570	0
		100,0%	32,4%	67,6%	99,3%	31,7%	67,6%	0,7%	0,7%	0,0%
					100,0%	31,9%	68,1%	100,0%	100,0%	0,0%
2005	Total	982.603	420.060	562.543	904.201	376.630	527.571	78.402	43.430	34.972
		100,0%	42,7%	57,3%	92,0%	38,3%	53,7%	8,0%	4,4%	3,6%
					100,0%	41,7%	58,3%	100,0%	55,4%	44,6%
	Pedagogia	315.299	134.434	180.865	288.156	109.276	178.880	27.143	25.158	1.985
		100,0%	42,6%	57,4%	91,4%	34,7%	56,7%	8,6%	8,0%	0,6%
					100,0%	37,9%	62,1%	100,0%	92,7%	7,3%
2011	Total	1.354.918	584.301	770.617	926.641	480.448	446.193	428.277	103.853	324.424
		100,0%	43,1%	56,9%	68,4%	35,5%	32,9%	31,6%	7,7%	23,9%
					100,0%	51,8%	48,2%	100,0%	24,2%	75,8%
	Pedagogia	586.651	132.265	454.386	305.103	97.933	207.170	281.548	34.332	247.216
		100,0%	22,5%	77,5%	52,0%	16,7%	35,3%	48,0%	5,9%	42,1%
					100,0%	32,1%	67,9%	100,0%	12,2%	87,8%
2016	Total	1.524.329	579.581	944.748	882.749	497.700	385.049	641.580	81.881	559.699
		100,0%	38,0%	62,0%	57,9%	32,7%	25,3%	42,1%	5,4%	36,7%
					100,0%	56,4%	43,6%	100,0%	12,8%	87,2%
	Pedagogia	679.539	126.503	553.036	299.794	100.795	198.999	379.745	25.708	354.037
		100,0%	18,6%	81,4%	44,1%	14,8%	29,3%	55,9%	3,8%	52,1%
					100,0%	33,6%	66,4%	100,0%	6,8%	93,2%

Fonte: Gatti et al. (2019, p. 111)

O progresso na carreira está intimamente relacionado à capacidade dos educadores refletirem sobre suas práticas, identificarem áreas de aprimoramento e aplicarem novos aprendizados de maneira eficaz no contexto da sala de aula. Santos (2021) sublinha a essencialidade de diversificadas oportunidades de formação, como cursos, workshops, mentorias e plataformas de aprendizagem *online*.

4. ALGUMAS CORRELAÇÕES ENTRE TEÓRICOS

Pierre Bourdieu (1982) destaca que a universidade é um espaço de reprodução das desigualdades sociais. O autor, influenciado por uma estrutura elitista, desenvolveu teorias sobre as hierarquias sociais e culturais no enfoque da educação, enquanto a obra de Freire, baseada em uma instituição mais inclusiva, focou-se em

teorias pedagógicas voltadas para a emancipação e a justiça social. Não se pode deixar de mencionar autores como Beillerot (1991), Santos (2004) e André (2001), que exploram questões relacionadas à interação entre professores da educação básica e a pesquisa. Adicionalmente, as contribuições de Monteiro e Giovanni (2000) também são relevantes nesse contexto. Esses autores fornecem perspectivas valiosas para entendermos a dinâmica da educação e a prática docente na atualidade.

Autores como Brzezinski (1997) e Hypolitto (2007) sublinham a importância do constante aprimoramento do professor, como principal responsável pelo processo educativo. Gauthier (1998) ressalta a relevância de estratégias de formação continuada que promovam o reconhecimento e a valorização das experiências e conhecimentos prévios dos professores. Isso não apenas fortalece a autoestima, mas também aumenta a confiança na capacidade de contribuir efetivamente para o ambiente escolar. Marcelino (2010) destaca que a autoestima dos professores pode ser influenciada por fatores externos, como a valorização social da profissão docente. Libâneo (2013) destaca desafios que podem surgir da diversidade de origens profissionais dos professores. Segundo o autor, a transição de outras profissões para o ensino exige a aquisição de novas habilidades pedagógicas e um profundo entendimento do contexto educacional, o que pode representar um desafio significativo. Cumpre ressaltar: compartilhando a mesma visão multidisciplinar, promotora de enriquecimento acadêmico, estão Cochran-Smith e Fries (2001).

Perspectivas de Luckesi (2014) e Santos (2021) convergem à ideia de que a qualidade da formação continuada depende da conjunção de políticas educacionais eficazes e do fornecimento consistente de

apoio institucional, considerando a diversidade de oportunidades de aprendizagem e a personalização para atender às necessidades específicas dos educadores.

5. CONCLUSÃO

Uma perspicácia profissional baseia suas decisões em conhecimento científico e em sua compreensão da diversidade social, cultural, econômica, política e humana. Neste diapasão, a formação continuada dos professores e seu desenvolvimento é um desafio estimulante, considerando a demanda por conhecimento na resolução de problemas do dia a dia. As funções de ensinar, supervisionar e avaliar em uma escola exigem planejamento pedagógico, dedicação, disciplina e consciência por parte dos professores. Nesse contexto, é fundamental que os educadores estejam atentos às necessidades reais da escola em que atuam, buscando assim promover a transição do senso comum para uma abordagem mais fundamentada cientificamente.

Na análise da cronologia dos autores, variados aspectos foram aqui citados. A necessidade de formação continuada dos professores está intrinsecamente ligada aos desafios contemporâneos enfrentados na educação – nos quais merece destaque a evolução de recursos virtuais. A literatura especializada a partir dos anos 2010 revelou preocupação com os saberes do mundo virtual, acompanhados também de clareza sobre questões afetivas/emotivas no relacionamento professor-aluno.

Ao participarem de programas de formação, os professores podem aprender novas estratégias de ensino, tecnologias educacionais

emergentes e métodos de avaliação mais alinhados com as necessidades dos alunos e as exigências do mundo atual.

A formação docente e seu desenvolvimento são temas úteis para se compreender os caminhos da educação e as incertezas enfrentadas pelos professores no ambiente escolar. O propósito da formação é aprimorar a qualidade do ensino em sala de aula, tornando-se, portanto, um elemento crucial no processo de desenvolvimento tanto para os já formadores como para os professores iniciantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011. ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus Editora, 2011.

ALVES, L. G., e GARCIA, P. J. Recursos didáticos na formação de professores: Diversidade e pluralidade. In: **Educação & Realidade**, 34(2), 2009.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. **O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão**. In: ALARCÃO, I. (org.) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, v. 116, 1996.

BRASIL. **Base nacional comum curricular (BNCC) educação é a base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 abr. 2019. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, M. K. **Sticks, Stones, and Ideology: the discourse of reform in teacher education** [gravetos, pedras e ideologia: o discurso da reforma na educação de professores]. **Educational Researcher**, Thousand Oaks (USA), v. 30, n. 8, p. 3-15, nov. 2001

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Cidade: Artmed Editora, 2009.

CURY, A. J. **Inteligência multifocal: análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores.** 8. ed. rev. São Paulo: Cultrix, 2015.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 DESTRO, M. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. *In: Cadernos CEDES: Educação Continuada*, Campinas, n. 36, 1995.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

Educação & Sociedade [en linea]. [s.l.], v.25, n.89, p. 1145-1157, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213004>.

Acesso em: 12 jun. 2023.

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

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional.** Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GARCIA, M. **Formação de professores:** para uma mudança educacional. Petropolis: Vozes, 1999.

GATTI, B. A análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** [s.l.], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>. Acesso em: 30 set. 2022.

GATTI, B. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 1355-1379, 2009.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília. UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 02/02/2022.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

HYPOLITTO, D. **Repensando a formação continuada.** 2007. Disponível em:

<https://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/RepensandoAFormacaoContinuada> pdf. Acesso: 10 nov. 2022.

LIBÂNEO, J.C. **Educação e alinhamento curricular**. Didática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo; AVERCAMP, 2002. LUCKESI, C. **Didática da alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, M. (coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

MARCELO GARCÍA, C. **El docenteado principiante**: insercion a la docência. Espanha: Editorial Octaedro, SL, 2009.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8>. Acesso em: 3 fev. 2024.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Paulo: EPU, 2002.

MONTEIRO, D. C. GIOVANNI, L. M. **Formação continuada de professores:** o desafio metodológico educação continuada reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

MORAIS, A. **Formação docente:** interatividade e reflexão. São Paulo: Érica, 2014.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5. ed. São Paulo: Papirus Editoras, 2011.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e redes.** São Paulo: Papirus Editora, 2013.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos.** São Paulo: Érica, 2001.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publ. UEPG**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 13-24, jun. 2005.

PACHECO, J. **Escola das águas:** trajetória de um educador. São Paulo: Senac São Paulo, 2014.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez Editora, 2016.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PERRENOUD, P. **Ensinar:** agir na urgência e decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior.** Cortez Editora, 2015.

PINTO, J. M. R. **A profissão do professor e as condições de trabalho:** o ensino nas escolas públicas urbanas. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. (org.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Paulo: Cortez, 2010.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. *In:* MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (orgs.), **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

ROBINSON, K. **Out of our minds:** learning to be creative. Edição revisada e atualizada. Chichester: Capstone Publishing Ltd., 2011.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: Ibpx, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre as avaliações oficiais do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1187-1212, 2008.

SANTOS, A. **Educação em transformação.** São Paulo: Editora Educa Brasil, 2021. SANTOS, Lucíola L. C. P. S. Formação de professores na cultura do desempenho.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, D. A. The theory of inquiry: dewey's legacy to education. **Curriculum Inquiry**, v. 22, n. 2, p. 119-139, 1992.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand:** knowledge growth in teaching. Educational Researcher, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, A. M. **Formação continuada:** integrando teoria e prática. São Paulo: Editora Educação Moderna, 2018.

SILVA, A.; SANTOS, B. **Caminhos do saber:** a construção coletiva do conhecimento. São Paulo: Editora Educação Moderna, 2018.

SOARES, J. F. **Política e formação de professores:** perspectivas em debate. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

SOUSA, R. M. S. Formação e desenvolvimento profissional docente: formação docente e desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, pg. 60816–60832, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n9-027. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/51743>. Acesso em: 3 fev. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

TIMPERLEY, H. **Realizing the power of professional learning**. Maidenhead: Open University Press, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

¹ Universidade de Taubaté. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Universidade de Taubaté. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)