



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC), *CAMPUS XIII***

**IZABELLA CARVALHO RAMOS
AMANDA DE SOUZA GUIMARÃES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: UMA NECESSIDADE DE NOVAS
FORMAS DE ENSINAR E APRENDER**

**ITABERABA - BA
2025**

**IZABELLA CARVALHO RAMOS
AMANDA DE SOUZA GUIMARÃES**

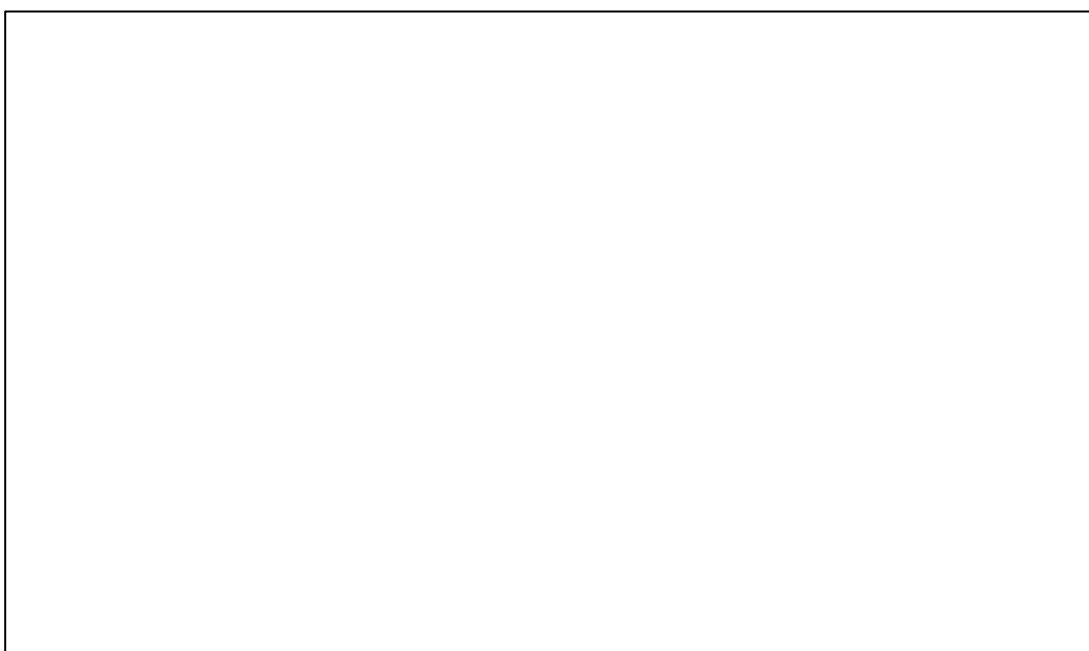
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: UMA NECESSIDADE DE NOVAS
FORMAS DE ENSINAR E APRENDER**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – DEDC – *Campus XIII*, como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagoga.

**ITABERABA
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

“Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.”



**IZABELLA CARVALHO RAMOS
AMANDA DE SOUZA GUIMARÃES**

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: UMA NECESSIDADE PREMENTE

Relatório final apresentado a Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação - *Campus XIII*, como parte das exigências para a obtenção do título de Pedagoga.

Itaberaba-BA, de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Me. Gleiton Silva de Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Profª. Dra. Maeve Mascarenhas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Profª. Dra. Silvana Ferreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

DEDICATÓRIA

Amanda de Souza Guimarães

Agradeço primeiramente ao Senhor Jesus Cristo, meu alicerce, que me deu força e sabedoria para chegar até aqui. Dedico este trabalho aos meus pais, Edson Carneiro Guimarães (em memória) e Luciene Santos de Souza, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim com todo seu amor, carinho, dedicação e superação. A todos os professores, colegas e amigos que contribuíram para a minha jornada acadêmica, meu sincero agradecimento. Agradeço também a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por proporcionar este espaço de crescimento e aprendizado.

Izabella Carvalho Ramos

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, por ter sido minha fortaleza em todos os momentos, concedendo – me força, fé e perseverança, e por não me permitir desistir diante das dificuldades ao longo desta caminhada. Em seguida, dedico aos meus pais, Antonildo Britto Ramos e Joilma Silva Carvalho Ramos, e aos meus irmãos, Anderson, Junior e Jéssica, pelo amor, apoio incondicional, incentivo constante e por acreditarem em mim. A minha tia Edleusa Carvalho, meus sinceros agradecimentos por ter caminhado comigo na construção deste trabalho. E por fim, fecharei com uma frase para expressar minha fé e o significado que a graduação tem para mim: “É justo que muito custe o que muito vale” (Santa Teresa D’ávila).

RESUMO

Este trabalho monográfico tem como objetivo analisar as contribuições que são apresentadas na literatura educacional sobre formação continuada de professores, que surge como elemento essencial para responder às transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas, possibilitando práticas mais reflexivas, inovadoras e contextualizadas. Verifica-se que tal processo vai além da simples atualização de conteúdos: representa a construção contínua de saberes e competências que fortalecem o papel do docente como agente transformador da sociedade. Sabe-se que a formação continuada complementa a formação inicial, promovendo o desenvolvimento profissional ao longo da carreira, pois, o aprendizado contínuo deve ter como pilares o próprio professor e a escola como espaço de crescimento coletivo. Segundo os estudiosos os desafios enfrentados pelos professores como desvalorização profissional, sobrecarga de trabalho, falta de recursos e resistência a mudanças, tornam a formação continuada ainda mais necessária. Sendo assim, as novas abordagens formativas incorporam tecnologias digitais, metodologias ativas e ambientes colaborativos de aprendizagem. Soma-se a isso as metodologias ativas, a aprendizagem por projetos e estudos de caso, que favorecem a autonomia e a integração entre teoria e prática. Programas como o Pibid e o Parfor exemplificam esforços de articulação entre universidades e escolas, fortalecendo a formação no contexto real da docência. Entretanto, persistem obstáculos à efetivação dessas práticas, como a descontinuidade das políticas públicas, a carência de infraestrutura e o predomínio de modelos tradicionais e burocráticos. Superar tais barreiras requer políticas integradas, apoio institucional e uma cultura formativa permanente. Conclui-se que a formação continuada é indispensável para a melhoria da educação e a valorização docente que deve ser contínua, crítica e colaborativa, pautada no diálogo entre teoria e prática, pois, somente por meio desse compromisso coletivo entre professores, instituições e políticas públicas será possível consolidar uma educação inovadora, humanizadora e capaz de responder aos desafios contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Formação Inicial; Cultura Formativa; Teoria e Prática; Novas Abordagens.

ABSTRACT

This monograph aims to conduct a theoretical discussion on continuing teacher education, which has emerged as an essential element in responding to social, technological, and pedagogical transformations, enabling more reflective, innovative, and contextualized practices. This process goes beyond simply updating content: it represents the ongoing construction of knowledge and skills that strengthen the teacher's role as a transformative agent in society. Continuing education complements initial training, promoting professional development throughout a career, as continuous learning must be based on the teacher themselves and the school as a space for collective growth. According to scholars, the challenges faced by teachers, such as professional devaluation, work overload, lack of resources, and resistance to change, make continuing education even more necessary. Therefore, new training approaches incorporate digital technologies, active methodologies, and collaborative learning environments. In addition, active methodologies, project-based learning, and case studies foster autonomy and the integration of theory and practice. Programs such as Pibid and Parfor exemplify efforts to coordinate between universities and schools, strengthening training in the real-world context of teaching. However, obstacles to the implementation of these practices persist, such as the discontinuity of public policies, the lack of infrastructure, and the predominance of traditional and bureaucratic models. Overcoming these barriers requires integrated policies, institutional support, and a permanent training culture. It is concluded that continuing education is essential for improving education and valuing teachers, which must be continuous, critical, and collaborative, based on the dialogue between theory and practice. Only through this collective commitment between teachers, institutions, and public policies will it be possible to consolidate an innovative, humanizing education capable of responding to contemporary challenges.

KEYWORDS: Continuing Education. Initial Training. Training Culture. Theory and Practice. New Approaches.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES	13
2.1 DIFERENÇAS ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	14
2.2 SABERES DO DOCENTE NAS FORMAÇÕES INICIAL E CONTINUADA	18
3. DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O IMPACTO DA FORMAÇÃO NA MOTIVAÇÃO E NA ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	16
3.1 AS PRÁTICAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DE DOCENTES	18
4. NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER NA FORMAÇÃO DE DOCENTES.....	22
4.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE NOVAS ABORDAGENS NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	24
5. CONCLUSÃO.....	28
REFERÊNCIAS	31

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado a cerca de questionamentos levantados em torno das contribuições apresentadas na literatura educacional sobre a formação continuada de professores. Este, tem como metodologia a revisão bibliográfica, compreendida como a seleção e análise de projetos já publicados relacionados ao tema abordado. Para que esse trabalho fosse realizado, foram necessárias buscas em portais acadêmicos, sites institucionais e repositórios digitais.

A revisão bibliográfica permitiu que encontrássemos conceitos e procedimentos que contribuíram para a construção e desenvolvimento da pesquisa, agregando conhecimento na prática de ensinar e aprender, o que nos levou a questionar sobre a formação continuada de professores, com relação as nossas expectativas relacionadas ao nosso desenvolvimento profissional.

O objetivo geral desta monografia compreende – se em:

- ✓ Analisar as contribuições apresentadas pelos estudiosos acerca da formação continuada de professores, a fim de entender como esse processo afeta a atuação docente.

Com o intuito de alcançar tal finalidade, foram estabelecidos objetivos específicos que orientam o trabalho:

- ✓ Levantar dados disponibilizados em portais acadêmicos;
- ✓ Arrolar as compreensões comuns identificadas nas análises dos textos selecionados;
- ✓ Aprofundar as principais necessidades apontadas para a formação continuada de professores;
- ✓ Identificar os desafios recorrentes enfrentados pelos docentes e que podem ser trabalhados em processos formativos;
- ✓ Buscar autores que discutem a temática, ampliando a fundamentação teórica da pesquisa.

Esses objetivos estruturam o estudo e direcionam a construção de reflexões críticas acerca do papel e da importância da formação continuada no contexto educacional contemporâneo.

O mundo globalizado, exige constantes atualizações em todos os setores da vida e com a educação essa necessidade é ainda maior. Hodiernamente a formação continuada dos docentes tem sido uma constante preocupação para todos os envolvidos no processo educacional, como pesquisadores, especialistas em educação, autoridades públicas e os próprios profissionais, tem externado essa necessidade de uma constante formação.

Nesse contexto, tal preocupação se justifica diante da importância atribuída a esse fator tão crucial que é a atualização dos professores, diante de tantas mudanças ocorridas no cenário educacional, novos contextos sociais, novas tecnologias e ferramentas pedagógicas.

As atualizações dentro do chão da escola são cruciais, e, baseado em tudo o que vem ocorrendo relacionado ao fazer pedagógico, surge a necessidade de um estudo intitulado “Formação continuada de docentes: uma necessidade de novas formas de ensinar e aprender”, que tem como questão fundamental a relevância da formação continuada no contexto educacional atual.

O presente estudo objetiva discutir e refletir sobre a importância de novas abordagens na formação de professores que possam promover mudanças no ensino e na aprendizagem, justificando dessa forma a necessidade de atualização constante, visto que a formação continuada pode assegurar aos professores novas abordagens, novas dinâmicas em face de práticas mais recentes, novas teorias educacionais, currículos em constante evolução, diante das transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas.

Portanto, a formação continuada emerge como um elemento essencial para aprimorar as práticas educativas, promovendo a reflexão crítica e a adoção de novas estratégias de ensino. Destaca-se ainda que tal estudo poderá trazer um impacto social significativo, uma vez que ao discuti-lo, busca-se promover uma educação de qualidade, preparando adequadamente os professores para enfrentar os desafios

contemporâneos, garantindo, assim, melhores oportunidades de aprendizagem para todos, alunos e professores, além de um ganho significativo para a sociedade.

Dessa forma, o presente trabalho será desenvolvido em quatro capítulos, a saber: o primeiro capítulo trata do conceito e importância da formação continuada e suas diferenças em relação à formação inicial, do papel da formação continuada na melhoria da qualidade do ensino e seus desafios frente à prática pedagógica, assim como do impacto da formação na motivação e na atualização profissional.

O segundo capítulo discute-se os modelos tradicionais de formação, limitações e necessidade de abordagens mais dinâmicas, participativas e contextualizadas.

No terceiro capítulo tratar-se-á do uso de tecnologias digitais e ambientes virtuais de aprendizagem, formação baseada em projetos, a importância da formação colaborativa e do protagonismo do professor, assim como exemplos de programas inovadores e experiências bem-sucedidas.

E finalmente no quarto capítulo aborda-se a resistência à mudança e a necessidade de políticas públicas de apoio, as barreiras institucionais, financeiras e culturais, o papel das instituições de ensino, secretarias de educação e universidades e como promover uma cultura de formação contínua inovadora e efetiva.

Em relação à natureza da pesquisa será uma pesquisa bibliográfica, quanto à abordagem será qualitativa e quanto aos objetivos será exploratória, utilizando-se como base autores renomados buscou-se responder ao questionamento: por que a formação continuada é fundamental para os professores?

Em relação à metodologia e coleta dos dados serão realizados em sites eletrônicos, artigos científicos, periódicos, revistas, bibliotecas digitais e em livros e manuais de autores renomados divulgados no meio eletrônico, dentre outros utilizando como palavras chaves: Formação Continuada. Formação Inicial. Cultura Formativa. Teoria e Prática. Novas Abordagens.

2. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

A qualidade da educação está intrinsecamente ligada à formação dos professores. A formação continuada emerge como um processo essencial para o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente, complementando a formação inicial e promovendo a atualização de práticas pedagógicas, saberes disciplinares e competências metodológicas.

Para Nóvoa (2009, p. 23) *“O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”*. Para este estudioso a formação continuada acontece de forma coletiva e depende de experiências e reflexões como instrumentos de análise.

Sendo assim, a formação continuada de professores pode ser definida como um conjunto de atividades educacionais que visam principalmente desenvolver, atualizar e aprofundar conhecimentos, habilidades e atitudes ao longo da atuação profissional, respondendo às demandas recentes da ciência, da educação e da realidade escolar.

Envolve ações como atualização de conteúdos, desenvolvimento de novas metodologias, reflexão sobre prática, supervisão, mentoria e participação em comunidades de prática. Imbernón (2009) corrobora com esta premissa ao afirmar a necessidade da educação e da formação de professores romperem com a linearidade de ideias, concepções e pensamentos, que dificultam sobremaneira aos docentes enxergar ou até mesmo a imaginar outros contextos, estabelecer relações, fazer conexões e/ou extrapolar as barreiras do conhecimento.

Imbernón (2009) ressalta a relevância em *“permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se e, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes”* (IMBERNÓN, 2009, p. 14-15).

Vygotsky (1989), sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Em sua teoria do desenvolvimento acentua que a

base do desenvolvimento do indivíduo é um resultado de um processo social e histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

Portanto, o conhecimento que permite o desenvolvimento mental se dá na relação com os outros. Dessa forma, o docente constrói sua formação, enquanto fortalece e enriquece seu aprendizado. Sendo assim, é importante enxergar a figura do professor e valorizar o saber de sua experiência. Nesse sentido para Nóvoa (2009, p. 26) *“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”*.

Em termos práticos, a formação continuada está associada a cursos de pós-graduação, programas de aperfeiçoamento, cursos de formação, workshops, grupos de estudo e observação em sala de aula. Segundo Souza (2013) esta forma de pensar e fazer educação *“[...] esforça-se por superar ideias norteadoras que têm promovido a fragmentação e os reducionismos dos saberes, questionando estereótipos cognitivos, verdades estabelecidas, conformismos cognitivos e intelectuais”* (SOUZA, 2013, p. 241).

Segundo Klammer (2011) é extremamente fundamental e urgente investir na formação de professores, para que em meio à diversidade de fatores e características, presentes na sala de aula, *“[...] essa formação contribua para a construção de um pensamento tecido, numa dimensão inovadora e diferenciada que proporcione uma revisão na visão de mundo e de ser humano”* (KLAMMER, 2011, p.123).

Gadotti (2011), na mesma perspectiva de Klammer (2011) entende que:

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. (GADOTTI, 2011, p. 41).

A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática. Dessa forma, pensar e fazer a docência, sob a ótica

de um olhar complexo, pressupõe transformações filosóficas, pedagógicas e didáticas nos processos formativos de professores.

Nesta perspectiva, a formação continuada dos docentes podem trazer contribuições significativas na compreensão e na sua prática, tornando-se um fazer a ser compartilhado, construído colaborativamente entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem que se constituem em professores, estudantes, comunidade escolar como um todo.

Portanto, o docente não pode se privar de estudar, pois grandes são os desafios enfrentados, manter-se atualizado e desenvolver uma prática pedagógica eficaz e eficiente, é indispensável para que haja maior mobilização na formação de professores, sendo assim, é necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto na valorização do mesmo.

2.1 DIFERENÇAS ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação inicial ocorre antes do exercício da profissão docente e tem como objetivo principal apresentar, consolidar e aprovar os fundamentos pedagógicos, teóricos e práticos que sustentam o ensino. Envolve conteúdos que abrangem áreas da formação básica, didática, metodologias de ensino, avaliação e estágio supervisionado, preparando o futuro professor para enfrentar a prática em sala de aula (BRASIL, 2020; SILVA, 2020).

A formação inicial costuma ser integrada aos programas de licenciatura e pedagogia, com créditos e estágios; a formação continuada ocorre por meio de atividades institucionais, políticas públicas, parcerias com universidades e redes de formação e se estende ao longo de toda a carreira docente, buscando a atualização constante frente às mudanças curriculares, tecnológicas, socioculturais e organizacionais, com foco na melhoria da prática educativa, na construção de habilidades de planejamento, gestão de sala de aula e uso de novas tecnologias (LDB, 1996; PEREIRA; SOUZA, 2019).

A avaliação da formação inicial envolve a construção de saberes pedagógicos básicos e estágios supervisionados; a avaliação da formação continuada tende a enfatizar mudanças na prática pedagógica, impacto no rendimento estudantil e desenvolvimento de competências profissionais ao longo do tempo

A formação inicial e a continuada não são campos isolados, mas sim etapas que se complementam e se articulam ao longo da vida profissional do educador.

A formação continuada não é uma invenção nova, mas é algo ainda frágil nos dias atuais e, dentro das novas perspectivas, busca não somente o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também uma identidade para o professor (PERRENOUD, 2000). Em relação à formação continuada, Libâneo (2004) destaca que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

A educação demanda atualizações constantes diante de mudanças curriculares, tecnologias digitais e pesquisas em educação. Requer o desenvolvimento de competências socioemocionais e tecnológicas: o professor precisa lidar com diversidade, inclusão e uso de ferramentas digitais. A formação continuada favorece a construção de práticas inclusivas e o uso responsável de tecnologia na qualidade da educação, pois está associada às melhorias nos indicadores de aprendizagem e no desempenho discente, especialmente quando a formação é contextualizada às demandas da escola.

Sendo assim, a formação continuada não substitui a formação inicial, mas a complementa de forma decisiva, permitindo que os professores se tornem agentes de mudanças pedagógicas e respondam de maneira eficaz às transformações do contexto educacional. Investir em políticas de formação ao longo da carreira, com avaliação de impacto e alinhamento às necessidades reais das escolas, é fundamental para a melhoria da qualidade da educação.

2.2 SABERES DO DOCENTE NAS FORMAÇÕES INICIAL E CONTINUADA

Durante a formação acadêmica e profissional, o docente constrói seus conhecimentos, dando início na formação inicial e desenvolvendo a partir de formações continuadas que o mesmo participa. Sabemos que a formação inicial é de extrema importância no processo de formação docente, pois funciona como base para teorias, metodologias e práticas.

Os conhecimentos docentes não se resumem somente ao que foi adquirido durante a formação inicial, assim surge a formação continuada, servindo como alavanca para atualização e aperfeiçoamento profissional. Durante a formação continuada, o docente tem a oportunidade de trocar experiências, participar de cursos e grupos de estudos, que permitem assim a expansão de seus conhecimentos, fazendo com que o mesmo adapte – se as mudanças que ocorrem na educação e na sociedade. Dessa forma, a formação continuada auxilia para que o docente possa identificar desafios, buscar soluções e analisar suas práticas pedagógicas.

Portanto, deve – se levar em consideração os conhecimentos a partir das experiências, que são desenvolvidos com base no dia – a – dia do ambiente escolar, vivências em sala de aula e interação com alunos, colegas e a comunidade escolar. Assim, a relação entre formação inicial e formação continuada desenvolve a experiência profissional, possibilitando ao docente aprimorar uma prática consciente, crítica e de qualidade.

Logo, não podemos deixar de citar a necessidade de o docente assumir uma postura de aprendizagem permanente, compreendendo que o conhecimento está em constante construção. Essa postura favorece a inovação pedagógica, fortalece a autonomia profissional e contribui para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, atendendo de forma mais eficaz às demandas da escola e da sociedade contemporânea.

3. DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O IMPACTO DA FORMAÇÃO NA MOTIVAÇÃO E NA ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

O presente parágrafo tem como objetivo apresentar alguns problemas enfrentados pelos docentes durante a prática pedagógica. Tais fatores impactam a motivação docente, fazendo com que a formação continuada seja essencial para fortalecer a prática e promover melhorias no processo de ensino.

O universo da sala de aula é único e a prática pedagógica do professor é um processo complexo, permeado por desafios que exigem do profissional não apenas domínio de conteúdos, mas também habilidades socioemocionais, capacidade reflexiva e constante atualização.

Na contemporaneidade, o cenário educacional é marcado por rápidas transformações tecnológicas, mudanças sociais e novas demandas de aprendizagem, o que torna o papel do professor cada vez mais desafiador.

Segundo Tardif (2014), o docente atua em um ambiente dinâmico e multifacetado, no qual precisa articular diferentes saberes, sejam eles científicos, pedagógicos e experienciais, que possam responder de forma condizente com as necessidades dos educandos e com as exigências burocráticas e legais do sistema educacional brasileiro.

O cenário das escolas brasileiras não é diferente, e, entre os principais desafios enfrentados pelos professores na prática pedagógica estão a falta de recursos, a indisciplina, a sobrecarga de trabalho e a desvalorização profissional.

Pimenta (2012) ainda destaca que muitos professores se sentem desmotivados diante de condições precárias de trabalho, baixos salários e ausência de políticas efetivas de valorização docente, soma-se a tudo isso uma cobrança cada vez maior por resultados positivos.

A constatação dessa crua realidade, acaba interferindo diretamente na qualidade do ensino e no engajamento dos docentes no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a escola contemporânea demanda um professor capaz de lidar com a diversidade, de promover a inclusão e de integrar novas tecnologias ao processo pedagógico, sendo que tais aspectos que exigem constante adaptação e

aprendizagem.

Sendo assim, a formação continuada emerge, nesse contexto, como um elemento fundamental para enfrentar esses desafios e fortalecer a prática docente. Para Nóvoa (2009), a formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo, que ultrapassa a formação inicial e se estende por toda a carreira profissional. Essa formação possibilita a reflexão sobre a prática, a troca de experiências e a construção coletiva de saberes, contribuindo para a motivação e a atualização do professor.

O impacto da formação na motivação docente é significativo. Quando o professor tem oportunidades de aprender, compartilhar experiências e inovar, ele se sente valorizado e reconhecido como profissional. Imbernón (2011) assegura que o processo formativo deve ser dinâmico e participativo, voltado para a realidade concreta da escola e para a resolução de problemas do cotidiano pedagógico.

Freire (2011) afirma que “*ensinar exige pesquisa, curiosidade e inquietação*”, e que o educador, ao refletir criticamente sobre sua prática, renova sua motivação e seu compromisso com o ato de educar. A formação, nesse sentido, não é apenas um meio de adquirir novas competências, mas também um espaço de (re)significação do ser professor.

Por outro lado, a ausência de formação continuada e de políticas de apoio pedagógico tende a gerar desânimo e desatualização profissional. Zeichner (2010) defende que os programas formativos devem promover uma articulação entre teoria e prática, garantindo que o conhecimento acadêmico se converta em transformação efetiva das práticas escolares. Assim, a formação continuada deve ser vista como um processo colaborativo e contextualizado, que fortalece o sentimento de pertencimento e o compromisso do professor com sua profissão.

Portanto, os desafios enfrentados pelos professores na prática pedagógica estão intrinsecamente ligados às condições de trabalho, à complexidade das demandas educacionais e à necessidade de atualização permanente. Assim sendo, a formação, quando concebida como processo contínuo e reflexivo, tem o poder de renovar a motivação docente, fortalecer a identidade profissional e promover a melhoria da qualidade da educação. Como reforça Imbernón (2011), “*a formação deve*

ser um espaço de vida, reflexão e transformação”, capaz de inspirar práticas pedagógicas mais humanas, críticas e inovadoras.

3.1 AS PRÁTICAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

A formação de professores é um campo essencial para o desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, da sociedade. Historicamente, os modelos de formação docente têm se pautado em práticas tradicionais, como cursos presenciais, palestras e workshops, nos quais o professor assume um papel passivo, sendo receptor de conhecimentos previamente estruturados.

Segundo Tardif (2014), a formação tradicional tende a enfatizar a transmissão de saberes teóricos, muitas vezes descontextualizados da prática cotidiana, o que pode gerar um distanciamento entre o que se aprende na formação e o que se vivencia na sala de aula.

Essas práticas tradicionais apresentam limitações significativas. Pimenta (2012) destaca que a formação docente, quando centrada apenas em modelos teóricos e transmissivos, resulta em pouca inovação pedagógica e reduzida reflexão crítica sobre a prática. Além disso, tais modelos frequentemente desconsideram as especificidades dos contextos educacionais e as demandas reais dos alunos, tornando-se, assim, desconectados da realidade escolar.

Para Zeichner (2010), a formação de professores deve articular teoria e prática de modo dialógico, permitindo que o docente compreenda sua atuação como um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes. Segundo alguns educadores, o melhor espaço para realizar a formação continuada é a própria escola, pois:

No exercício da profissão, cumpre-se faça a formação nos seus próprios lugares e tempos; no caso do educador, o tempo-espaço mais específico da sala de aula e da escola. Este é o mundo de referência de todo o processo formativo. Em todas as suas instâncias, quer nas preparatórias, quer nas que se seguem a título de formação continuada, tudo se deve organizar e conduzir em função do ensino aprendizagem mediado pela docência e pela escola. (MARQUES, 2000, p. 206).

Ao entender a escola como o espaço mais apropriado para a formação continuada do professor, deve-se fortalecê-la como ambiente pedagógico onde prática e teoria se fundem para produzir o conhecimento. Segundo Marques (2000), é na sala de aula onde surgem os problemas e onde a reflexão deve ser feita, é onde deve ser feita uma reflexão coletiva de teorias e práticas, de conhecimentos e saberes diversos, onde haverá uma reconstrução de saberes e uma construção de novos saberes, fazendo com que se melhore o processo de ensino aprendizagem, a prática pedagógica e o próprio saber pedagógico.

Nesse sentido, torna-se urgente repensar as práticas de formação docente, buscando abordagens mais dinâmicas, participativas e contextualizadas, que possam acontecer no próprio espaço escolar, onde a formação deve favorecer o protagonismo do professor e sua capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática.

Schön (2000) argumenta que o professor é um “*profissional reflexivo*”, cuja aprendizagem se consolida na ação e na reflexão sobre a ação. Assim, metodologias que incentivem a colaboração, a problematização e a experimentação pedagógica tornam-se fundamentais. Para Nóvoa (2009), a formação deve ser construída “*a partir da escola e para a escola*”, promovendo uma relação de pertencimento e responsabilidade compartilhada.

Portanto, as abordagens contemporâneas de formação de professores propõem, a valorização da experiência e da prática docente como fontes legítimas de conhecimento. Isso significa reconhecer o professor como sujeito ativo na construção do saber pedagógico e na transformação das realidades educacionais. Nesse sentido, Freire (2011, p. 40) corrobora dizendo que “*na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*”.

Sendo assim, torna-se fundamental a superação dos modelos tradicionais de formação que requer a adoção de práticas mais integradoras, que articulem teoria e prática, incentivem a reflexão crítica e considerem o contexto sociocultural dos educadores e dos alunos.

Sobre isso, Imbernón (2011) e Freire (2011) afirmam que formar professores implica formar sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social, o que só será possível por meio de processos formativos dialógicos, contextualizados e emancipadores.

4. NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

As últimas décadas tem sido marcada por profundas e rápidas transformações tecnológicas e sociais em todos os campos da ciência, e, têm impactado profundamente também, o campo educacional, exigindo novas formas de ensinar e aprender, tornando dessa forma o processo de formação contínuo essencial em qualquer profissão, especialmente na formação docente.

Sobre esse processo de formação Nóvoa (2001, p. 12) diz que: *“o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”*, ou seja, a escola como dito anteriormente, é o lugar ideal para efetivação da formação continuada.

O chão da escola nos oferece todas as ferramentas para a elaboração de um trabalho dinâmico e experienciado. Na busca por um processo rico em experiências e reflexão entre a prática e a teoria, Imbernón (2009) assevera que essa troca de experiências entre os professores pode ser o caminho ideal, e que, como a troca de experiências faz com que um professor aprenda com o outro, isso os leva à resolução de problemas comuns a todos.

Na busca constante e necessária por novas formas de formação continuada, o avanço das tecnologias digitais e o surgimento dos ambientes virtuais de aprendizagem tem surgido como solução, e têm ampliado as possibilidades pedagógicas, tornando o processo formativo mais interativo, colaborativo e flexível.

Segundo Moran (2015), as tecnologias não substituem o professor, mas ampliam suas formas de atuação, permitindo a criação de experiências mais significativas e personalizadas de aprendizagem.

Hoje, não se pode pensar uma formação continuada sem o uso das tecnologias digitais, pois, essa ferramenta representa uma oportunidade de aproximar o ensino das práticas contemporâneas de comunicação e aprendizagem. Ambientes virtuais, como plataformas de cursos online, fóruns e redes colaborativas, facilitam a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento.

Para Kenski (2012), a incorporação das tecnologias na educação deve ir além do uso instrumental, promovendo uma cultura digital crítica e criativa, na qual o professor seja autor e mediador de novas práticas pedagógicas. Dessa forma, a formação docente precisa preparar os professores não apenas para usar tecnologias, mas para repensar o modo como se ensina e se aprende.

Nesse viés surgem as chamadas metodologias ativas que tem se destacado na formação de professores por favorecerem o protagonismo e a autonomia docente. De acordo com Perrenoud (2000), a formação de professores deve desenvolver competências que lhes permitam refletir e agir em situações complexas, o que é possibilitado por abordagens baseadas na resolução de problemas reais.

A aprendizagem por projetos ou estudos de caso das chamadas metodologias ativas, buscam acima de tudo estimular a integração entre teoria e prática, enquanto os estudos de caso permitem analisar e discutir situações concretas do contexto escolar. Nesse contexto surgem também as comunidades de práticas, que segundo Wenger (1998), favorecem a aprendizagem colaborativa e o compartilhamento de saberes entre profissionais que enfrentam desafios semelhantes.

A questão da formação colaborativa e o protagonismo do professor são aspectos essenciais e inquestionáveis nas novas formas de aprender e ensinar. Para Nóvoa (2009) a formação docente precisa ser construída em comunidade, estimulando o diálogo entre pares e a reflexão conjunta sobre as práticas.

Esse processo de troca entre pares fortalece a identidade profissional e promove a aprendizagem coletiva, tornando o professor sujeito ativo da própria formação. Segundo Imbernón (2011), a colaboração e a troca de experiências são fundamentais para transformar a prática pedagógica, pois permitem ao docente reconhecer-se como parte de uma rede de saberes e responsabilidades compartilhadas.

No Brasil, diversos programas e experiências inovadoras têm se destacado na formação de professores, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), compreende – se como uma iniciativa do MEC e CAPES no Brasil que visa oferecer cursos de licenciatura gratuitos e de qualidade para professores da rede pública que não possuem formação adequada para as disciplinas que lecionam e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que é um programa da CAPES que apoia estudantes de licenciatura, oferecendo bolsas para que atuem em escolas públicas de educação básica, representando avanços ao promover a articulação entre universidades e escolas, aproximando a formação teórica da realidade da prática docente (BRASIL, 2020).

Outros programas de incentivo, tem facilitado o acesso a oportunidades até mesmo outros países, criando experiências como as comunidades de prática virtuais desenvolvidas pela UNESCO e as formações baseadas em projetos interdisciplinares, que tem mostrado resultados positivos na atualização e engajamento docente (UNESCO, 2019).

Sendo assim, as novas formas de ensinar e aprender na formação de professores exigem uma mudança de paradigma: do ensino transmissivo para o aprendizado ativo, colaborativo e reflexivo.

Sem dúvida, o uso das tecnologias digitais, aliado a metodologias participativas e a uma cultura formativa baseada no diálogo e na experiência, contribui sobremaneira para o desenvolvimento de educadores mais críticos, criativos e preparados para os desafios da contemporaneidade. Como afirma Moran (2015), *“formar professores é formar pessoas capazes de aprender continuamente, reinventando-se diante das transformações do mundo”*.

Portanto, investir na qualificação do professor pode não ser a solução para todos os problemas da educação brasileira, mas tampouco, não se pode falar em

educação de qualidade composta por profissionais desqualificados, mal preparados e conseqüentemente desatualizados.

4.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE NOVAS ABORDAGENS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Atualmente a formação de professores tornou-se um campo estratégico para o bom desenvolvimento da educação e para a transformação das práticas pedagógicas. Entretanto, a implementação de novas abordagens formativas, muitas delas baseadas em metodologias ativas, tecnologias digitais e práticas colaborativas estão enfrentando uma série de desafios de ordem institucional, financeira e cultural.

Segundo Tardif (2014), a formação docente ocorre em contextos complexos, permeados por tradições, normas e estruturas que muitas vezes dificultam a inovação. Essas barreiras refletem tanto a resistência a mudanças quanto a falta de políticas públicas consistentes que sustentem processos formativos contínuos e contextualizados.

Neste contexto, os cursos de formação continuada tornam-se uma necessidade cada vez maior, pois, através deles busca-se um aperfeiçoamento das práticas educativas e também uma forma de valorização do profissional que está no chão da sala. No entanto, para que ocorram mudanças significativas há que se haver um planejamento a curto, médio e longo prazo, visto que quando se fala em mudanças, elas ocorrem de forma lenta e gradual, exigindo paciência e persistência.

Neste sentido, Libâneo (2004) e Gadotti (2011) asseveram que a descontinuidade dos cursos de formação continuada e, conseqüentemente, das políticas públicas para esse setor, como também a improvisação, é uma das causas de problemas terminam por impedir o êxito e a efetivação da formação continuada no âmbito da escola.

Para Nóvoa (2009), apesar dos avanços, a formação dos docentes ainda sofre grande influência de tradições profissionais e concepções históricas sobre o papel do professor, o que termina gerando grande resistência a novas práticas pedagógicas e à incorporação de tecnologias e metodologias ativas. Esse tipo de resistência, muitas vezes, decorre de experiências anteriores frustradas, da falta de acompanhamento pedagógico e da carência de apoio institucional.

Pimenta (2012) acrescenta que qualquer mudança no processo educacional, seja em relação ao professor, quanto em relação ao aluno requer antes de tudo muito planejamento e um processo de reflexão coletiva e contínua, em que o professor se reconheça como sujeito ativo da transformação, e não apenas como executor de propostas impostas.

Somando-se ao problema da falta de continuidade e de planejamento, existem ainda as chamadas barreiras institucionais e financeiras, que constituem um dos principais obstáculos à renovação das práticas de formação docente, pois, muitas instituições de ensino ainda operam com modelos organizacionais rígidos e currículos desatualizados, que não contemplam a diversidade de contextos e demandas educacionais.

Segundo Imbernón (2011), o problema da falta de recursos materiais e de investimento em políticas formativas permanentes compromete sobremaneira a efetividade das mudanças. Além disso, a ausência de infraestrutura tecnológica e o acúmulo de tarefas burocráticas atribuídas ao professor reduzem o tempo e a disposição dos mesmos para participarem de processos inovadores de formação. Corroborando com isso, Silva (2007) acrescenta que:

Apesar dos avanços ocorridos na década de 1990, quanto à forma de conceber a formação continuada de professores, grande parte dos programas de formação do Brasil ainda vem se pautando em uma tendência liberal-conservadora, inspirada numa perspectiva homogeneizadora, autoritária, instrumental e de base acadêmica e teórica [...]. Nessa concepção, o professor é reduzido a reproduzidor de conhecimentos já instituídos, cumprindo apenas os programas decididos por especialistas que nem sequer conhecem a realidade cotidiana da escola. (SILVA, 2007, p. 105).

Sendo assim, entende-se ser um desafio para a efetivação da formação continuada o predomínio da improvisação; a definição de objetivos contraditórios que ora visam à prática ora à teoria; a falta de autonomia das instituições para realizarem a formação continuada em seu espaço escolar; a sobrecarga de trabalho dos professores e demais profissionais, além da falta de continuidade dos projetos implementados, porque se troca o governo, troca-se também os rumos da educação, partindo-se quase sempre do zero.

Assim sendo, parte-se do pressuposto que as políticas públicas de apoio à formação docente são fundamentais para garantir condições estruturais e pedagógicas adequadas. As iniciativas promovidas pelos governos como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) são exemplos de esforços voltados à valorização e atualização docente (BRASIL, 2020).

A implantação desses programas de formação, não garantem o atendimento integral das necessidades de formação e valorização docente, como aponta Zeichner (2010), a efetividade dessas políticas depende da articulação entre universidades, secretarias de educação e escolas, promovendo uma rede colaborativa de formação que una teoria e prática.

Portanto, o papel das instituições de ensino, secretarias de educação e universidades torna-se essencial na consolidação de uma cultura formativa inovadora. Segundo Freire (2011), a transformação educativa requer uma prática dialógica e emancipadora, na qual o professor seja estimulado a refletir criticamente e a reinventar sua ação pedagógica.

Sendo assim, cabe às universidades oferecer programas de formação continuada contextualizados e flexíveis, enquanto às secretarias de educação cabem criar políticas de valorização, tempo de estudo e incentivos para a formação permanente. Essa integração interinstitucional é indispensável para que as novas abordagens sejam efetivas e sustentáveis.

Os espaços de formação colaborativos também têm sua importância no planejamento das formações docentes e na promoção de uma cultura de formação contínua inovadora, o que implica em reconhecer a formação como um processo coletivo, permanente e situado na realidade escolar.

Para Imbernón (2011), é necessário construir espaços formativos baseados na colaboração, na troca de experiências e na experimentação pedagógica. Moran (2015) complementa afirmando que as instituições devem investir em ambientes híbridos de aprendizagem, combinando encontros presenciais e virtuais, e incentivando o protagonismo do professor como pesquisador e produtor de

conhecimento. Dessa forma, a formação deixa de ser um evento pontual e passa a constituir-se como um processo de desenvolvimento profissional constante.

Sabemos que os desafios para a implementação de novas abordagens na formação de professores são numerosos, envolvendo sobretudo limitações estruturais, financeiras e culturais. Contudo, as possibilidades são igualmente promissoras quando se investe em políticas públicas integradas, em apoio institucional e em práticas colaborativas de formação. Como afirma Nóvoa (2009), *“a mudança na educação não se faz por decreto, mas pela construção de uma nova cultura profissional”*, na qual o professor seja o centro do processo formativo, agente de transformação e protagonista de sua própria aprendizagem.

CONCLUSÃO

A partir desse estudo entendemos que precisamos ampliar os dados da pesquisa voltados para o tema abordado, compreendemos que não se finaliza aqui pois temos uma área muito ampla e pode - se realizar outras atividades, como pesquisa de campo.

A formação continuada de professores constitui um eixo fundamental para a melhoria da qualidade da educação e para o fortalecimento da identidade profissional docente. Ao longo da discussão, observou-se que os desafios enfrentados pelos educadores, tais como as limitações institucionais, a falta de recursos, a resistência a mudanças e a carência de políticas públicas consistentes, demandam uma reformulação profunda dos modelos tradicionais de formação.

Conforme defendem Tardif (2014) e Pimenta (2012), a prática docente é um processo dinâmico e contextualizado, que exige atualização constante, reflexão crítica e integração entre teoria e prática.

Evidenciou-se também que as novas formas de ensinar e aprender, apoiadas em tecnologias digitais, metodologias ativas e práticas colaborativas, ampliam as possibilidades formativas e promovem maior engajamento e autonomia entre os professores.

Nesse sentido, autores como Moran (2015) e Imbernón (2011) reforçam que a

formação docente precisa ser contínua, participativa e significativa, permitindo que o professor se torne protagonista do próprio desenvolvimento profissional e que a articulação entre universidades, escolas e secretarias de educação é essencial para a consolidação de uma rede formativa sólida e sustentável, conforme destacam Nóvoa (2009) e Zeichner (2010).

Diante desse panorama, reafirma-se a necessidade de repensar a formação continuada de professores, superando modelos pontuais e fragmentados em favor de processos colaborativos e contextualizados.

Nesse sentido, é imprescindível que as políticas educacionais assegurem tempo, condições de trabalho e reconhecimento profissional, de modo que o professor possa refletir, pesquisar e inovar continuamente em sua prática. Como lembra Freire (2011), ensinar e aprender são atos de criação e reinvenção permanentes, que exigem curiosidade, compromisso e diálogo.

Mas, não se trata apenas de adquirir conhecimentos iniciais durante a formação acadêmica, mas sim de reconhecer que a educação está em constante processo de construção com novas descobertas, metodologias e desafios, ou seja, formação contínua reconhece a necessidade de os professores se manterem atualizados e adaptáveis às transformações no campo educacional.

Para futuras ações e pesquisas, recomenda-se o aprofundamento dos estudos sobre o impacto das metodologias ativas e das tecnologias digitais na formação docente, bem como a análise de experiências exitosas de formação colaborativa. Além disso, é fundamental investigar estratégias que favoreçam a valorização e o bem-estar dos professores, compreendendo que a formação continuada só se torna efetiva quando associada à valorização humana e profissional.

Em síntese, a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente de construção e reconstrução de saberes, pautado na reflexão crítica, na colaboração e na inovação. Somente por meio desse compromisso coletivo entre professores, instituições e políticas públicas será possível consolidar uma educação transformadora, emancipadora e alinhada aos desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)**. Brasília: MEC, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KLAMMER, Celso Rogério. **Formação continuada para a prática docente no paradigma da complexidade com o uso das tecnologias da informação e comunicação**. Orientadora: Marilda Aparecida Behrens 2011. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004. MARQUES, Mario Osorio. *A formação do profissional da educação*. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2000.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2000.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. **O professor se forma na escola**. Nova Escola, n. 142, 2001.

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

PEREIRA, J. C.; SOUZA, F. M. **Princípios da formação docente: da licenciatura à prática educativa**. Belo Horizonte: Editora Ceres, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, Adriana Soares *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: UFSM/NTE, 2018. Disponível em:

https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/02/Metodologia-da-Pesquisa-Cientifica_final.pdf. Acesso em: 10 agosto 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva**. In: FERREIRA, Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-118.

SILVA, T. R. **Desenvolvimento profissional docente: competências para a atuação na educação básica**. Campinas: Papyrus, 2020.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. **Formação de professores: tempos de vida-tempos de aprendizagem**. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.). *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinariedade*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 239-262.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Teaching and Learning for a Sustainable Future**. Paris: UNESCO, 2019.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, Kenneth. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. *Educação*, v. 33, n. 3, p. 479–504, 2010.