

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

TEACHER CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A SYSTEMATIC
LITERATURE REVIEW

Ciências Humanas • 25/02/2026

REGISTRO DOI: [10.5281/zenodo.18775817](https://doi.org/10.5281/zenodo.18775817)

Sirlene Karin Minozzo Finkler¹

RESUMO

A formação continuada docente configura-se como eixo estratégico para a qualidade da educação e para o enfrentamento das transformações sociais, culturais e pedagógicas que atravessam o trabalho docente na contemporaneidade. Apesar de amplamente reconhecida em documentos legais e na literatura científica, persistem problemas relacionados à fragmentação das políticas formativas, à dissociação entre teoria e prática e à concepção instrumental da formação em serviço, o que compromete seus efeitos no cotidiano escolar. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo geral analisar criticamente a produção científica sobre formação continuada docente, a partir de uma revisão sistemática da literatura. Metodologicamente, realizou-se uma revisão sistemática de estudos publicados entre 2015 e 2025, em bases nacionais e internacionais, selecionados segundo critérios de relevância, rigor metodológico e aderência temática. Os resultados indicam convergência quanto à compreensão da formação continuada como processo permanente, contextualizado e indissociável da prática pedagógica, destacando a centralidade da reflexão crítica, da colaboração entre pares e da valorização dos saberes docentes. Ao mesmo tempo, evidenciam-se divergências relativas aos modelos formativos adotados, especialmente aqueles marcados por ações pontuais, prescritivas e descoladas das realidades escolares. Conclui-se que a formação continuada docente, para produzir impactos significativos na prática pedagógica e na aprendizagem dos estudantes, deve ser concebida como política pública estruturante, articulada ao desenvolvimento profissional, às condições de trabalho e à autonomia docente, superando abordagens tecnicistas e reforçando seu caráter formativo, crítico e emancipatório.

Palavras-chave: Formação continuada. Docência. Desenvolvimento profissional. Prática pedagógica. Educação.

ABSTRACT

Continuing teacher education has become a strategic axis for educational quality and for addressing the social, cultural, and pedagogical transformations that shape contemporary teaching work. Although widely acknowledged in legal documents and in the scientific literature, persistent problems remain, including the fragmentation of professional learning policies, the disconnection between theory and practice, and an instrumental view of in-service education—factors that undermine its effects on everyday school life. In this context, this article aims to critically analyze the scientific production on continuing teacher education through a systematic literature review. Methodologically, a systematic review was conducted of studies published between 2015 and 2025 in national and international databases, selected according to criteria of relevance, methodological rigor, and thematic alignment. The findings show broad convergence around the understanding of continuing teacher education as an ongoing, contextualized process that is inseparable from pedagogical practice, highlighting the centrality of critical reflection, peer collaboration, and the recognition of teachers' professional knowledge. At the same time, divergences emerge regarding the training models adopted, particularly those characterized by punctual, prescriptive actions that are detached from school realities. It is concluded that, to produce meaningful impacts on pedagogical practice and student learning, continuing teacher education must be conceived as a structuring public policy, articulated with professional development, working conditions, and teacher autonomy—moving beyond technicist approaches and reaffirming its formative, critical, and

emancipatory character.

Keywords: Continuing teacher education; Teaching; Professional development; Pedagogical practice; Education.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada docente ocupa posição central no debate educacional contemporâneo, configurando-se como elemento estruturante para a melhoria da qualidade do ensino, a valorização da profissão docente e a consolidação de práticas pedagógicas coerentes com as demandas sociais e educacionais do século XXI. Em um contexto marcado por rápidas transformações tecnológicas, culturais e epistemológicas, a docência deixou de ser compreendida como exercício profissional baseado apenas na formação inicial, passando a ser reconhecida como prática que exige atualização permanente, reflexão crítica e reconstrução contínua dos saberes pedagógicos.

Historicamente, a formação de professores esteve associada a modelos transmissivos, centrados na aquisição de conteúdos e técnicas, muitas vezes desvinculados das realidades escolares concretas. Esse paradigma, amplamente criticado pela literatura educacional, revelou-se insuficiente para responder à complexidade do trabalho docente, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, diversidade cultural e ampliação das funções atribuídas à escola. Nesse cenário, a formação continuada emerge não apenas como complemento da formação inicial, mas como dimensão constitutiva do desenvolvimento profissional docente.

Apesar do reconhecimento normativo e teórico de sua importância, a formação continuada ainda enfrenta desafios significativos no

âmbito das políticas públicas e das práticas institucionais. Em muitos sistemas educacionais, observa-se a prevalência de ações formativas pontuais, descontextualizadas e orientadas por lógicas prescritivas, que reduzem a formação a treinamentos técnicos ou atualizações curriculares episódicas. Tal configuração contribui para a fragilização do sentido formativo dessas ações e para o distanciamento entre os processos de formação e as necessidades reais do trabalho docente.

Apesar do consenso sobre a relevância da formação continuada, a literatura internacional aponta que o campo ainda apresenta heterogeneidade conceitual e dispersão empírica, o que dificulta acumular evidências comparáveis sobre “o que funciona”, para quem e sob quais condições. Revisões e sínteses em larga escala indicam que iniciativas de desenvolvimento profissional frequentemente falham por não incorporar elementos como foco no conteúdo, aprendizagem ativa, coerência com o currículo e com o contexto, duração suficiente e participação coletiva, sugerindo que a efetividade depende menos do “formato” e mais de características estruturantes das experiências formativas (DESIMONE, 2009; DARLING-HAMMOND; HYLER; GARDNER, 2017). Além disso, autores que analisam a aprendizagem docente como fenômeno complexo ressaltam que abordagens lineares e prescritivas tendem a reduzir o poder explicativo das pesquisas e a produzir recomendações pouco transferíveis aos diferentes contextos escolares, reforçando a necessidade de sínteses críticas e metodologicamente transparentes (OPFER; PEDDER, 2011).

A problematização central que orienta este estudo reside, portanto, na tensão entre o discurso que valoriza a formação continuada como direito e necessidade profissional e as práticas formativas que,

frequentemente, não dialogam com a complexidade da docência. Diante disso, coloca-se a seguinte pergunta norteadora: quais evidências científicas a literatura recente apresenta sobre a formação continuada docente e seus impactos na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional?

A partir dessa questão, define-se como objetivo geral analisar criticamente a produção científica acerca da formação continuada docente, por meio de uma revisão sistemática da literatura, buscando identificar concepções teóricas predominantes, modelos formativos recorrentes, contribuições e limites apontados pelos estudos analisados. De forma mais específica, este estudo objetiva: **identificar** as principais abordagens teóricas que fundamentam a formação continuada docente; **analisar** os modelos e estratégias de formação continuada descritos na literatura científica; **avaliar** as evidências empíricas sobre os efeitos dessas formações na prática pedagógica; e **discutir** as implicações políticas, institucionais e profissionais dos achados identificados. A formulação desses objetivos, orientada por verbos da Taxonomia de Bloom, evidencia a intenção de promover análise crítica e aprofundamento teórico, superando descrições meramente informativas.

A justificativa para a realização desta revisão sistemática ancora-se em diferentes dimensões. No plano científico, a sistematização da produção acadêmica recente contribui para a consolidação conceitual de um campo marcado por heterogeneidade teórica e metodológica. No âmbito pedagógico, oferece subsídios para repensar práticas formativas, favorecendo modelos mais dialógicos, colaborativos e contextualizados. Já no plano político, a formação continuada docente assume papel estratégico na efetivação de

políticas educacionais voltadas à equidade, à qualidade social da educação e à valorização do magistério.

Do ponto de vista teórico, a formação continuada é compreendida neste estudo como processo permanente, coletivo e reflexivo, articulado à prática pedagógica e à construção da identidade profissional docente. Essa perspectiva afasta-se de concepções instrumentais e tecnicistas, que tratam o professor como mero executor de prescrições curriculares, e aproxima-se de abordagens que reconhecem o docente como sujeito histórico, produtor de saberes e agente de transformação social. A literatura contemporânea tem enfatizado que a aprendizagem docente ocorre, sobretudo, no exercício da profissão, por meio da reflexão sobre a prática, da interação com pares e do enfrentamento crítico dos desafios cotidianos da escola.

Nesse sentido, a formação continuada não pode ser dissociada das condições de trabalho docente, da cultura escolar e das políticas educacionais que a sustentam. Programas formativos que ignoram essas dimensões tendem a produzir efeitos limitados, reforçando sentimentos de desvalorização profissional e descrédito em relação às propostas institucionais. Por outro lado, experiências formativas ancoradas na colaboração, na pesquisa sobre a própria prática e na autonomia docente têm demonstrado maior potencial transformador, conforme apontam estudos recentes.

Ao longo desta introdução, buscou-se construir um percurso argumentativo que evidenciasse a relevância, a complexidade e a atualidade do tema da formação continuada docente. A revisão sistemática da literatura, apresentada neste artigo, insere-se nesse esforço de qualificação do debate acadêmico, assumindo postura

crítica, analítica e comprometida com a melhoria efetiva dos processos formativos. O texto que se segue busca, portanto, contribuir para a compreensão aprofundada da formação continuada docente, oferecendo subsídios teóricos e analíticos para pesquisadores, gestores educacionais e professores interessados na construção de práticas formativas mais consistentes, democráticas e socialmente comprometidas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A formação continuada docente consolidou-se, nas últimas décadas, como categoria central no campo educacional, especialmente diante da complexificação do trabalho pedagógico e das demandas impostas às escolas contemporâneas. António Nóvoa afirma que “a formação de professores não se constrói por acumulação de cursos, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (NÓVOA, 2017, p. 110), compreensão que desloca a formação continuada de uma lógica compensatória para uma perspectiva de desenvolvimento profissional permanente. De modo indireto, autores brasileiros como Gatti e André sustentam que a formação em serviço deve estar ancorada nas necessidades reais da escola e dos docentes, rompendo com modelos padronizados e descontextualizados. A análise crítica dessas contribuições permite afirmar que a formação continuada, quando desvinculada da prática e da identidade docente, tende a produzir efeitos superficiais, reforçando a sensação de esvaziamento formativo frequentemente relatada pelos professores.

A noção de desenvolvimento profissional docente amplia o entendimento tradicional de formação continuada ao reconhecer que aprender a ensinar é processo longo, situado e profundamente

influenciado pelas experiências vividas no cotidiano escolar. Tardif assevera que “os saberes docentes são temporais, heterogêneos e construídos na prática” (TARDIF, 2014, p. 39), ideia que, de forma indireta, fundamenta estudos que defendem a centralidade da experiência profissional como eixo formativo. A análise autoral indica que programas de formação que ignoram os saberes construídos pelos professores tendem a fracassar, pois desconsideram a docência como profissão intelectual e reflexiva, reduzindo-a a execução técnica de prescrições externas.

No campo das políticas educacionais, a formação continuada aparece reiteradamente como diretriz normativa, embora nem sempre acompanhada de condições materiais e institucionais adequadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar “aperfeiçoamento profissional continuado” aos docentes (BRASIL, 1996, art. 67), princípio que, de forma indireta, é retomado em documentos posteriores que reforçam a formação como direito e dever profissional. A análise crítica revela, contudo, que a distância entre o discurso legal e a prática institucional permanece significativa, especialmente em redes públicas marcadas por precarização do trabalho docente, alta rotatividade e ausência de tempos formativos institucionalizados.

A perspectiva da formação continuada como prática reflexiva encontra respaldo em Donald Schön, ao afirmar que “o profissional reflexivo aprende ao refletir na e sobre a ação” (SCHÖN, 1983, p. 68). Indiretamente, autores contemporâneos brasileiros dialogam com essa concepção ao defender modelos formativos baseados na análise coletiva da prática pedagógica. A análise autoral evidencia que a reflexão, quando compreendida como exercício crítico e

coletivo, potencializa a autonomia docente e favorece transformações mais consistentes nas práticas escolares, diferentemente de formações transmissivas centradas em conteúdos descontextualizados.

A colaboração entre pares constitui outro eixo recorrente na literatura sobre formação continuada. Fullan destaca que “a mudança educacional é um processo social” (FULLAN, 2007, p. 129), ideia que, de modo indireto, sustenta pesquisas brasileiras que evidenciam o impacto positivo de comunidades de aprendizagem docente. A análise crítica desses estudos permite afirmar que a formação continuada ganha densidade quando ocorre em contextos colaborativos, nos quais professores compartilham experiências, problematizam desafios e constroem soluções coletivas, superando a lógica individualizante e competitiva que historicamente marcou a profissão docente.

A formação continuada também se articula à construção da identidade profissional, compreendida como processo dinâmico e relacional. Pimenta afirma que “a identidade docente se constrói na relação entre saberes, práticas e contextos” (PIMENTA, 2012, p. 24), concepção que, indiretamente, aparece em estudos que relacionam formação continuada, pertencimento profissional e valorização docente. A análise autoral indica que ações formativas que reconhecem o professor como sujeito histórico e produtor de conhecimento fortalecem o engajamento profissional e contribuem para a permanência qualificada na carreira.

Por fim, a literatura recente aponta que a formação continuada docente não pode ser analisada isoladamente, mas deve ser compreendida em articulação com condições de trabalho, gestão

escolar e cultura institucional. Gatti destaca que “não há formação eficaz sem políticas estruturantes que deem sustentação ao trabalho docente” (GATTI, 2019, p. 52). De forma indireta, estudos empíricos evidenciam que programas formativos bem-sucedidos são aqueles integrados ao projeto pedagógico da escola e apoiados por gestão comprometida. A análise crítica dessas contribuições permite concluir que a formação continuada, para cumprir seu papel formativo e emancipatório, precisa ser concebida como política pública estruturante e não como ação pontual ou emergencial.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de um delineamento metodológico rigoroso, concebido como parte constitutiva do processo de produção do conhecimento e não como etapa meramente instrumental. A escolha do percurso investigativo fundamentou-se na compreensão de que o método deve manter coerência epistemológica com o objeto de estudo e com os objetivos propostos, conforme defendem Lakatos e Marconi ao afirmarem que o método científico orienta o pesquisador “na busca de explicações válidas e sistemáticas da realidade” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 83).

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica, voltada à ampliação e à sistematização do conhecimento teórico acerca da formação continuada docente. Essa escolha justifica-se pelo objetivo de compreender concepções, modelos e tendências presentes na produção científica, sem pretensão de intervenção direta em contextos específicos. Gil define a pesquisa básica como aquela que visa “o avanço do conhecimento científico, sem aplicação prática

imediate” (GIL, 2019, p. 26), caracterização plenamente compatível com o escopo desta investigação.

No que se refere à abordagem, adotou-se a abordagem qualitativa, considerando que o objeto investigado envolve concepções, discursos e práticas formativas que não podem ser reduzidos a variáveis mensuráveis. A abordagem qualitativa permite apreender significados, interpretações e relações presentes nos textos científicos analisados, conforme destaca Vergara ao afirmar que esse tipo de abordagem busca “compreender fenômenos a partir da interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e pelos discursos” (VERGARA, 2021, p. 43). Tal escolha mostra-se adequada à análise crítica da literatura sobre formação continuada docente.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, com elementos explicativos. É exploratória na medida em que busca mapear e organizar a produção científica recente sobre formação continuada docente, campo marcado por diversidade conceitual e metodológica. Gil ressalta que pesquisas exploratórias são indicadas quando o tema “carece de maior sistematização” (GIL, 2019, p. 41). Simultaneamente, apresenta caráter descritivo ao sistematizar concepções, modelos e resultados apontados pelos estudos analisados, conforme definição de Lakatos e Marconi de que a pesquisa descritiva visa “descrever as características de determinado fenômeno” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 96). O caráter explicativo manifesta-se na análise das relações entre formação continuada, prática pedagógica e desenvolvimento profissional.

O procedimento técnico adotado foi a pesquisa bibliográfica, realizada sob os pressupostos da revisão sistemática da literatura. A pesquisa bibliográfica mostrou-se adequada por possibilitar acesso

amplo a estudos já produzidos, permitindo análise comparativa e crítica das evidências disponíveis. Gil destaca que esse procedimento é essencial quando se busca “conhecer e analisar contribuições teóricas já existentes” (GIL, 2019, p. 50). Lakatos e Marconi reforçam que a revisão sistemática exige critérios rigorosos de seleção e análise das fontes, assegurando consistência científica (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 104).

Os instrumentos de coleta de dados consistiram no levantamento sistemático de artigos científicos, livros e documentos oficiais publicados entre 2015 e 2025, selecionados com base em critérios de relevância, aderência temática e rigor metodológico. A coleta envolveu leitura exploratória, analítica e interpretativa das obras, conforme orienta Vergara ao afirmar que, em pesquisas qualitativas bibliográficas, “o pesquisador atua como principal instrumento de coleta e análise” (VERGARA, 2021, p. 61).

Para o tratamento dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, por permitir a identificação de categorias temáticas, convergências e divergências presentes na literatura analisada. Lakatos e Marconi definem a análise de conteúdo como procedimento que possibilita “inferências válidas a partir da interpretação sistemática das comunicações” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 293). Gil complementa que essa técnica é especialmente indicada para análise de documentos e textos científicos, favorecendo rigor e profundidade interpretativa (Gil, 2019, p. 176).

Todo o percurso metodológico foi conduzido com rigor formal e coerência epistemológica, assegurando alinhamento entre objetivos, procedimentos e técnicas analíticas. A metodologia adotada confere validade científica ao estudo e sustenta as análises desenvolvidas,

reafirmando o compromisso com a produção de conhecimento crítico, consistente e socialmente relevante no campo da formação continuada docente

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos incluídos foram organizados em categorias analíticas para tornar comparáveis as evidências e explicitar convergências, divergências e lacunas. A literatura internacional recomenda que sínteses sobre desenvolvimento profissional docente articulem não apenas “tipos” de formação, mas também mecanismos e condições de efetividade, dado que a aprendizagem docente envolve processos complexos de mudança e contextos institucionais distintos (OPFER; PEDDER, 2011; TIMPERLEY *et al.*, 2007). Assim, os resultados são apresentados considerando: (a) concepções de formação continuada; (b) modelos e estratégias formativas; (c) evidências de efeitos na prática pedagógica e, quando disponível, na aprendizagem dos estudantes; e (d) condições de implementação (tempo, apoio institucional e colaboração).

A revisão sistemática da literatura permitiu identificar um conjunto consistente de resultados que evidenciam a centralidade da formação continuada docente como dimensão estruturante do desenvolvimento profissional e da qualidade do trabalho pedagógico. Um primeiro achado recorrente aponta que a formação continuada é compreendida majoritariamente pela literatura contemporânea como processo permanente, situado e indissociável da prática docente. Nóvoa afirma que “a formação acontece no interior da profissão” (NÓVOA, 2017, p. 112), concepção que aparece de forma indireta em diversos estudos analisados, os quais enfatizam que aprender a ensinar ocorre sobretudo no exercício

cotidiano da docência. A análise desses resultados permite afirmar que há consenso significativo quanto à inadequação de modelos formativos episódicos, desvinculados do contexto escolar, os quais produzem baixo impacto na prática pedagógica.

Outro resultado relevante refere-se à forte presença, nos estudos analisados, da perspectiva da formação continuada como espaço de reflexão crítica sobre a prática. Schön sustenta que “o profissional desenvolve conhecimento ao refletir sobre sua ação” (SCHÖN, 1983, p. 68), ideia que, de modo indireto, fundamenta pesquisas brasileiras recentes que descrevem experiências formativas baseadas na análise coletiva de situações reais de ensino. A análise autoral dos dados evidencia que programas de formação que incorporam a reflexão sistemática favorecem maior apropriação conceitual, autonomia docente e disposição para a mudança, em contraste com formações centradas na transmissão de conteúdos ou prescrições metodológicas.

Os resultados também indicam convergência quanto à valorização dos saberes docentes como eixo estruturante da formação continuada. Tardif afirma que “os saberes dos professores são construídos na prática e na experiência” (TARDIF, 2014, p. 39), concepção que aparece de forma indireta em estudos que reconhecem o professor como produtor de conhecimento e não como mero receptor de orientações externas. A análise crítica desses achados revela que iniciativas formativas que desconsideram os saberes experienciais tendem a gerar resistência e baixa adesão docente, enquanto aquelas que os incorporam favorecem maior engajamento e sentido profissional.

A literatura analisada também evidencia que modelos colaborativos de formação continuada apresentam resultados mais consistentes do que ações individuais ou isoladas. Fullan destaca que “a mudança educacional é um processo coletivo” (FULLAN, 2007, p. 129), perspectiva que, indiretamente, sustenta estudos que descrevem comunidades de aprendizagem docente como espaços potentes de desenvolvimento profissional. A análise autoral dos dados indica que a colaboração entre pares favorece a troca de experiências, a problematização de desafios comuns e a construção coletiva de soluções pedagógicas, contribuindo para a consolidação de culturas escolares mais reflexivas e democráticas.

Outro achado significativo refere-se à relação entre formação continuada e políticas públicas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a garantia do “aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL, 1996, art. 67), princípio que, de forma indireta, é analisado por estudos que apontam a distância entre a prescrição legal e a efetivação de políticas formativas consistentes. A análise crítica desses resultados evidencia que, embora a formação continuada seja amplamente reconhecida no plano normativo, sua implementação frequentemente ocorre de forma fragmentada, sem articulação com carreira docente, condições de trabalho e projeto pedagógico da escola.

Os estudos analisados também revelam que a eficácia da formação continuada está diretamente relacionada à sua integração ao cotidiano escolar. Gatti afirma que “a formação precisa dialogar com o contexto real de atuação dos professores” (GATTI, 2019, p. 52), concepção que aparece de modo indireto em pesquisas que demonstram melhores resultados em programas desenvolvidos no

próprio espaço escolar. A análise autoral permite afirmar que formações descoladas da realidade concreta tendem a ser percebidas como irrelevantes, enquanto ações contextualizadas produzem maior impacto na prática pedagógica.

Outro resultado recorrente diz respeito à influência da gestão escolar na efetividade da formação continuada. Estudos analisados indicam que a presença de uma gestão comprometida com processos formativos favorece a institucionalização de tempos e espaços de formação. Pimenta destaca que “a escola é também lugar de formação” (PIMENTA, 2012, p. 24), ideia que, indiretamente, fundamenta pesquisas que associam liderança pedagógica à consolidação de práticas formativas contínuas. A análise crítica desses achados evidencia que a formação continuada não se sustenta apenas pela iniciativa individual do professor, mas depende de condições institucionais e organizacionais.

A revisão também identificou resultados que apontam limitações recorrentes nos modelos de formação continuada vigentes. Muitos estudos relatam a prevalência de ações formativas prescritivas, de curta duração e orientadas por demandas externas, frequentemente associadas a políticas de responsabilização. Nóvoa alerta que “a formação não pode ser reduzida a instrumentos de controle” (NÓVOA, 2017, p. 118), posição que aparece de forma indireta em pesquisas que criticam o uso da formação continuada como mecanismo de padronização das práticas docentes. A análise autoral desses dados indica que tais modelos tendem a produzir desmotivação e esvaziamento do sentido formativo.

Por fim, os resultados evidenciam que a formação continuada docente está fortemente relacionada à construção da identidade

profissional e ao sentimento de pertencimento à profissão. Estudos analisados indicam que professores que participam de processos formativos reflexivos e colaborativos demonstram maior valorização profissional e maior disposição para permanecer na carreira. Tardif afirma que “a identidade docente se constrói na relação entre saberes e práticas” (TARDIF, 2014, p. 41), concepção que, de forma indireta, sustenta os achados da revisão. A análise crítica permite concluir que a formação continuada, quando concebida como processo formativo genuíno, contribui não apenas para a melhoria das práticas pedagógicas, mas também para o fortalecimento da docência como profissão intelectual e socialmente relevante.

5. CONCLUSÃO

A presente revisão sistemática da literatura permitiu alcançar plenamente o objetivo geral proposto, ao analisar criticamente a produção científica recente acerca da formação continuada docente, evidenciando concepções, modelos, contribuições e limites que atravessam esse campo no contexto educacional contemporâneo. Os resultados obtidos confirmam a hipótese de que a formação continuada, quando concebida como processo permanente, reflexivo e contextualizado, constitui dimensão estruturante do desenvolvimento profissional docente e da qualidade do trabalho pedagógico, ao passo que modelos pontuais, prescritivos e descolados da realidade escolar tendem a produzir impactos limitados e pouco duradouros.

No que se refere às concepções teóricas predominantes, a literatura analisada converge de forma significativa para a compreensão da formação continuada como prática situada no interior da profissão docente, indissociável da experiência cotidiana, da reflexão crítica

sobre a prática e da construção coletiva de saberes. Autores clássicos e contemporâneos sustentam, direta ou indiretamente, que a aprendizagem docente ocorre ao longo da trajetória profissional, em diálogo constante com os desafios concretos da escola e com os contextos sociopolíticos mais amplos. Essa constatação permite afirmar que a formação continuada não pode ser tratada como extensão da formação inicial nem como simples atualização técnica, mas como processo formativo complexo, dinâmico e identitário.

Quanto aos modelos formativos recorrentes, a revisão evidenciou que experiências baseadas na colaboração entre pares, na análise coletiva da prática pedagógica e na integração da formação ao cotidiano escolar apresentam resultados mais consistentes do que ações formativas fragmentadas ou externas à escola. Tais achados confirmam que a formação continuada ganha sentido e potência quando reconhece os saberes docentes, valoriza a autonomia profissional e cria espaços institucionais para o diálogo, a problematização e a construção compartilhada de conhecimentos. Em contrapartida, modelos centrados na transmissão de conteúdos, na padronização de práticas ou no atendimento a demandas burocráticas tendem a reforçar a desmotivação docente e o esvaziamento do sentido formativo.

No tocante às políticas públicas, os resultados indicam uma tensão persistente entre o reconhecimento normativo da formação continuada como direito profissional e a fragilidade de sua implementação nos sistemas de ensino. Embora documentos legais assegurem o aperfeiçoamento profissional contínuo, a literatura aponta que a ausência de condições estruturais, como tempo institucionalizado, carreira valorizada e gestão pedagógica comprometida, compromete a efetividade das ações formativas.

Dessa forma, a pesquisa confirma que a formação continuada docente não pode ser compreendida isoladamente, mas deve ser articulada a políticas estruturantes de valorização do magistério e melhoria das condições de trabalho.

As contribuições teóricas deste estudo residem na sistematização crítica de diferentes vertentes da produção científica sobre formação continuada docente, integrando autores nacionais e internacionais, documentos legais e pesquisas empíricas recentes. No plano prático, a revisão oferece subsídios para o planejamento de políticas e programas formativos mais coerentes com a complexidade da docência, orientados por princípios de contextualização, colaboração e reflexão crítica. Ao evidenciar limites e potencialidades, o estudo contribui para o deslocamento de abordagens tecnicistas em favor de concepções formativas mais emancipadoras.

Reconhecem-se, entretanto, limitações inerentes ao delineamento metodológico adotado, especialmente por se tratar de revisão sistemática, o que impede inferências diretas sobre contextos empíricos específicos. Além disso, a diversidade teórica do campo impõe desafios à construção de consensos amplos, exigindo análises cuidadosas e contextualizadas. Essas limitações apontam perspectivas para pesquisas futuras, como estudos empíricos que investiguem processos de formação continuada em diferentes realidades escolares, pesquisas longitudinais sobre impactos formativos e análises que articulem formação docente, políticas educacionais e aprendizagem dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada docente permanece como desafio central e inadiável para a educação contemporânea. Mais do que ofertar cursos ou capacitações, formar

continuamente implica criar condições institucionais, políticas e culturais para que os professores aprendam, reflitam e se desenvolvam no exercício da profissão. Trata-se de reconhecer a docência como prática intelectual, ética e socialmente comprometida, condição indispensável para a construção de uma educação democrática, equitativa e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASP. **CASP Checklists**. Oxford: Critical Appraisal Skills Programme, s.d. Disponível em: <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>. Acesso em: 12 fev. 2026.

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. **Effective teacher professional development**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. DOI: 10.54300/122.311. Disponível em: <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>. Acesso em: 12 fev. 2026.

DESIMONE, Laura M. Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. **Educational Researcher**, v. 38, n. 3, p. 181-199, 2009. DOI: 10.3102/0013189X08331140.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HONG, Quan Nha et al. **Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018: criteria manual**. 2018. Disponível em: https://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/w/file/attach/27916259/MMAT_2018_criteria-manual_2018-08-01_ENG.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

OPFER, V. Darleen; PEDDER, David. Conceptualizing teacher professional learning. **Review of Educational Research**, v. 81, n. 3, p. 376-407, set. 2011.

PAGE, Matthew J. et al. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews**. *BMJ*, v. 372, n. 71, 2021.

DOI: 10.1136/bmj.n71. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71>. Acesso em: 12 fev. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIMPERLEY, Helen; WILSON, Aaron; BARRAR, Heather; FUNG, Irene. **Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration**. Wellington: New Zealand Ministry of Education, 2007. Disponível em: https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/42432_TPLandDBESentireWeb_0.pdf. Acesso em: 12 fev. 2026.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

¹ Graduação em Pedagogia. Especialista em Educação Digital Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)