

**FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES E
DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE:
REVISÃO DE LITERATURA
SOBRE SENTIDOS,
TENSÕES E
POSSIBILIDADES NO
DEBATE EDUCACIONAL
CONTEMPORÂNEO**

CONTINUING TEACHER EDUCATION AND TEACHER PROFESSIONAL
DEVELOPMENT: A LITERATURE REVIEW ON MEANINGS, TENSIONS, AND
POSSIBILITIES IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL DEBATE

Ciências Humanas • 01/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/782673541](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/782673541)

Paula Aparecida dos Santos Andrade

RESUMO

Discutir formação continuada de professores, hoje, é discutir uma dimensão decisiva da própria docência. Não apenas porque o tema ocupa lugar de destaque nas políticas educacionais, mas porque dele depende, em larga medida, a possibilidade de o professor seguir interpretando criticamente sua prática, ampliando repertórios de ação e sustentando, no cotidiano da escola, uma profissionalidade que não se reduz à execução de prescrições. Partindo dessa compreensão, este artigo analisa como a produção acadêmica recente tem significado a importância da formação continuada, buscando identificar deslocamentos conceituais, pontos de convergência, tensões críticas e lacunas ainda abertas no debate contemporâneo. Trata-se de uma revisão qualitativa de literatura, construída a partir de publicações de acesso aberto localizadas em bases e repositórios como SciELO, Google Acadêmico, Learning Policy Institute, OECD, UNESCO, INEP e acervos acadêmicos, no recorte de 2016 a 2026. O material selecionado foi organizado em dois eixos: estudos teórico-analíticos sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente, e documentos institucionais mobilizados como apoio contextual. A análise permite afirmar que a importância da formação continuada não está em sua simples formalização como política ou oferta institucional, mas nas condições pedagógicas, profissionais e epistemológicas que lhe dão consistência. Quando vivida como processo contínuo, situado, colaborativo e reflexivo, ela fortalece a profissionalidade docente e pode produzir deslocamentos significativos na prática. Quando, porém, se deixa capturar por lógicas de adequação, controle e cumprimento, tende a esvaziar justamente aquilo que a torna mais necessária: sua potência formativa.

Palavras-chave: formação continuada de professores;

desenvolvimento profissional docente; profissionalidade docente; revisão de literatura; formação de professores.

ABSTRACT

Discussing continuing teacher education today means addressing a decisive dimension of the teaching profession itself. This is not only because the topic holds a prominent place in educational policies, but also because the teacher's ability to critically interpret their practice, expand their repertoire of actions, and sustain a form of professionalism—one that goes beyond the mere execution of prescribed tasks—depends largely on it. Based on this understanding, this article analyzes how recent academic literature has interpreted the importance of continuing education, seeking to identify conceptual shifts, points of convergence, critical tensions, and remaining gaps in the contemporary debate. It presents a qualitative literature review based on open-access publications found in databases and repositories such as SciELO, Google Scholar, the Learning Policy Institute, the OECD, UNESCO, INEP, and academic collections, covering the period from 2016 to 2026. The selected material was organized into two axes: theoretical-analytical studies on continuing education and teacher professional development, and institutional documents used for contextual support. The analysis suggests that the importance of continuing education lies not merely in its formalization as a policy or institutional offering, but in the pedagogical, professional, and epistemological conditions that give it substance. When experienced as a continuous, situated, collaborative, and reflective process, it strengthens teacher professionalism and can drive significant shifts in practice. However, when it is co-opted by logics of compliance, control, and fulfillment of requirements, it tends to hollow out the very element that makes it most essential: its

transformative potential.

Keywords: continuing teacher education; teacher professional development; teacher professionalism; literature review; teacher education.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores voltou a ocupar uma posição estratégica no debate educacional contemporâneo, mas sua centralidade já não pode ser explicada apenas pela frequência com que aparece em documentos oficiais ou programas institucionais. O que a torna hoje incontornável é o fato de que a docência, submetida a exigências cada vez mais complexas, não se sustenta apenas nos saberes sedimentados na formação inicial. Em um tempo em que a escola é atravessada por novas demandas pedagógicas, por desigualdades persistentes e por pressões de natureza curricular, social e cultural, continuar formando-se deixa de ser um acréscimo periférico à carreira e passa a compor a própria espessura do ofício. Não por acaso, Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017) associam o desenvolvimento profissional docente à transformação da prática e à aprendizagem dos estudantes, deslocando a formação de um lugar suplementar para um plano estrutural do trabalho pedagógico.

Durante muito tempo, a formação continuada foi compreendida sob um registro empobrecido. Em muitos contextos, ela foi reduzida à atualização de técnicas, ao aperfeiçoamento instrumental ou à correção de insuficiências atribuídas à formação inicial. Essa leitura, embora ainda bastante presente em discursos e práticas institucionais, mostra-se estreita diante do que a literatura mais consistente vem demonstrando. Quando a docência é tomada

apenas como execução de procedimentos, a formação tende a ser pensada como mecanismo de ajuste. Quando, ao contrário, se reconhece que ensinar envolve julgamento, interpretação, criação de mediações e elaboração contínua de respostas para problemas que não são inteiramente previsíveis, a formação continuada passa a ser compreendida em outra chave, mais densa e mais exigente, como já indicam Timperley (2011) e Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017).

Segundo Nóvoa (2017), afirmar a profissão docente exige recolocar a formação no interior da própria profissão. Essa formulação é decisiva porque impede que a formação continuada permaneça confinada à imagem de um complemento externo, acionado apenas quando a política educacional ou a gestão escolar assim o demandam. Em vez disso, a formação reaparece como parte constitutiva do movimento pelo qual o professor consolida sua posição profissional, revê a prática, produz saber pedagógico e participa da construção coletiva das referências da docência. Sob essa perspectiva, a relevância da formação continuada não advém simplesmente de sua oferta, mas daquilo que ela torna possível no interior da profissão: ampliação de repertório, reflexão crítica, elaboração partilhada e sustentação da profissionalidade docente.

Precisamente nesse ponto, a noção de desenvolvimento profissional docente ganha força analítica. Mais do que substituir a expressão formação continuada, ela a amplia e lhe confere outra densidade, porque a desloca do horizonte estreito da capacitação para reinscrevê-la na temporalidade longa da carreira, da experiência e da aprendizagem profissional. Pryjma e Oliveira (2016), ao refletirem sobre o desenvolvimento profissional, mostram que a aprendizagem da docência não se encerra no ingresso na carreira, mas se prolonga

no contato com os desafios concretos do ensinar, com a reflexão sobre o próprio percurso e com a reelaboração contínua da prática. Em diálogo com essa perspectiva, Nunes et al. (2016) reforçam que trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança educativa não constituem planos apartados, mas dimensões mutuamente implicadas.

Há, contudo, uma camada de tensão que não pode ser apagada. Se parte expressiva da literatura converge na defesa de experiências formativas contínuas, situadas, colaborativas e reflexivas, outra parte adverte que o campo da formação continuada também pode ser capturado por racionalidades normativas e gerenciais. Nessa inflexão crítica, o desenvolvimento profissional deixa de significar ampliação da autonomia intelectual do professor e passa a operar, em certos contextos, como tecnologia de adaptação, alinhamento e autorregulação. Anadon et al. (2023) são especialmente incisivas nesse ponto ao problematizarem a vinculação entre políticas de formação continuada e racionalidades neoliberais de governo da docência. Em chave próxima, Vasconcelos et al. (2024) mostram que o modo como o desenvolvimento profissional aparece nas diretrizes curriculares recentes exige leitura cuidadosa, justamente porque o reconhecimento institucional da formação não elimina, por si só, o risco de seu enquadramento prescritivo.

Isso impõe uma cautela teórica importante: não basta afirmar, de maneira genérica, que a formação continuada é importante. É preciso perguntar de que formação se está falando, a serviço de que concepção de docência ela se organiza e sob quais condições preserva, ou perde, sua potência formativa. A literatura internacional dedicada à efetividade da formação docente, como se vê em Desimone e Garet (2015), Cordingley et al. (2015), Sims et al. (2021) e

Meutstege et al. (2023), ajuda a explicitar que experiências breves, transmissivas e descontextualizadas tendem a produzir efeitos limitados. Por outro lado, estudos que enfatizam colaboração, duração, reflexão sobre a prática e aprendizagem entre pares, como Nascimento e Reis (2018), Richit et al. (2019) e Borges et al. (2023), mostram que a defesa da formação continuada só se sustenta plenamente quando se especificam as condições pedagógicas e institucionais que a tornam efetivamente significativa.

É nesse horizonte que se insere o presente artigo. Seu objetivo é analisar como a produção acadêmica recente compreende a importância da formação continuada de professores, tomando como eixo interpretativo a noção de desenvolvimento profissional docente. Mais especificamente, busca-se examinar o deslocamento conceitual que afasta a formação continuada de um entendimento estritamente compensatório, identificar os elementos que a literatura associa a experiências formativas potentes, discutir tensões entre perspectivas formativas e racionalidades gerenciais e explicitar lacunas ainda presentes no campo. Tal movimento se justifica porque o debate, embora fecundo, permanece distribuído entre diferentes entradas analíticas, nem sempre articuladas entre si, como sugere a própria leitura panorâmica proposta por Jardim et al. (2025).

Trata-se, portanto, de uma revisão qualitativa de literatura, construída a partir de publicações de acesso aberto localizadas em bases e repositórios como SciELO, Google Acadêmico e acervos institucionais, além de relatórios e documentos internacionais e nacionais mobilizados como apoio contextual. O recorte temporal compreende o período de 2016 a 2026, priorizando textos diretamente vinculados à formação continuada de professores, ao

desenvolvimento profissional docente e às políticas de aprendizagem profissional. Para fins analíticos, o corpus foi organizado em dois blocos: um teórico-analítico, dedicado à discussão conceitual, crítica e interpretativa da formação continuada; e outro contextual-institucional, utilizado de forma subsidiária para situar o tema nas agendas educacionais contemporâneas, especialmente em documentos como OECD (2025), UNESCO (2023/2024), INEP (2025) e Brasil (2020).

No fundo, a questão que move esta revisão é simples apenas na aparência. Não se trata de perguntar se a formação continuada tem lugar na docência contemporânea, porque isso a própria literatura já não contesta de forma substantiva. A pergunta mais exigente é outra: o que torna a formação continuada, de fato, formativa? A hipótese que orienta este texto é a de que sua importância não reside meramente em sua institucionalização como política, nem em sua recorrência como consenso discursivo, mas em sua capacidade de sustentar processos contínuos de desenvolvimento profissional, autoria pedagógica, reflexão crítica e recriação da prática. Quando reduzida à lógica do cumprimento, da adequação ou do monitoramento, ela preserva o nome, mas perde parte expressiva de sua força. Quando concebida como experiência situada, colaborativa e intelectualmente implicada com o trabalho docente, pode devolver à formação aquilo que talvez seja seu sentido mais profundo: não apenas atualizar o professor, mas ajudá-lo a permanecer vivo dentro da profissão.

Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: Deslocamentos Conceituais no Debate Recente

Há uma dificuldade recorrente no debate sobre formação de professores que, embora pareça apenas terminológica, é na verdade teórica: a tendência a tratar como equivalentes expressões que não carregam o mesmo horizonte analítico. Capacitação, aperfeiçoamento, atualização, formação continuada e desenvolvimento profissional docente costumam circular, muitas vezes, como se designassem um único movimento. Não designam. Quando essa distinção não é enfrentada, o objeto perde nitidez, a análise se torna genérica e a defesa da formação continuada corre o risco de se sustentar mais em adesão discursiva do que em rigor conceitual.

Durante muito tempo, a formação continuada foi pensada a partir de uma lógica corretiva. Em muitos sistemas de ensino, ela apareceu vinculada à ideia de suprir lacunas, atualizar metodologias ou ajustar o professor às exigências mais imediatas da política curricular. Esse enquadramento, embora ainda presente, revela uma compreensão limitada da docência, porque pressupõe que o ensino possa ser aperfeiçoado apenas por acréscimo técnico, quase sempre vindo de fora da profissão. O problema de fundo, nesse caso, não está apenas no formato das ações formativas, mas na concepção de professor que elas pressupõem: alguém a ser permanentemente alinhado, reciclado ou recalibrado para responder a demandas externas. Quando a formação é vista assim, ela tende a perder espessura intelectual e a ser confundida com treinamento ou atualização episódica, como alertam Timperley (2011) e Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017).

Nóvoa (2017) desloca esse debate de maneira decisiva ao sustentar que a formação precisa ser recolocada no interior da própria profissão docente. Essa formulação importa porque rompe com a

imagem da formação como aditamento periférico e a reinscreve no centro do processo pelo qual o professor constrói sua posição profissional. Já não se trata, então, de pensar a docência como prática que apenas aplica métodos ou executa prescrições, mas como atividade que envolve juízo, interpretação, memória profissional, elaboração coletiva e responsabilidade intelectual sobre o próprio fazer. Sob essa perspectiva, a formação continuada deixa de ser concebida como momento avulso e passa a ser entendida como uma das formas pelas quais a docência preserva sua vitalidade crítica e sua capacidade de produzir resposta diante de contextos sempre mutáveis. É nesse ponto que o debate ganha outra altura.

Ela não elimina a expressão formação continuada, mas lhe dá outra moldura. Em vez de restringir a formação ao evento, ao curso ou à certificação, a noção de desenvolvimento profissional permite pensá-la como percurso, processo e experiência. Permite, ainda, reconhecer que a aprendizagem da docência não se encerra na formação inicial nem se limita aos primeiros anos da carreira. Pelo contrário: ela se prolonga e se aprofunda no contato com a escola real, com os impasses cotidianos do ensinar, com a interlocução entre pares e com a necessidade constante de reinterpretar a prática à luz de novos desafios. Nessa direção, Pryjma e Oliveira (2016) mostram que o desenvolvimento profissional docente está ligado à aprendizagem da docência ao longo do percurso, enquanto Nunes et al. (2016) reforçam que trabalho, carreira, desenvolvimento e mudança na prática educativa compõem uma trama inseparável, e não esferas independentes.

Convém observar que essa ampliação conceitual não resulta apenas de uma preferência vocabular mais elegante. Ela responde a uma

mudança substantiva na maneira como o campo passou a compreender o próprio trabalho docente. Quando se fala em desenvolvimento profissional, não se enfatiza somente aquisição de competências ou atualização de repertórios. Fala-se, sobretudo, de um processo pelo qual o professor elabora saberes, reconstrói posições, reelabora convicções pedagógicas e transforma sua relação com o ensino, com o conhecimento e com os outros profissionais da escola. Em outros termos, o desenvolvimento profissional remete a uma temporalidade mais longa e a uma compreensão menos instrumental da formação. Isso ajuda a explicar por que a literatura mais consistente tem se afastado de formulações centradas exclusivamente em capacitação e aperfeiçoamento, preferindo categorias que consigam abarcar trajetória, experiência, colaboração, reflexão e mudança sustentada da prática (Timperley, 2011; Nóvoa, 2017; Jardim et al., 2025).

Segundo Jardim et al. (2025), a própria produção recente do campo revela esse movimento de consolidação conceitual. Ao mapear pesquisas sobre desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, os autores mostram não apenas o crescimento do tema, mas também sua progressiva afirmação como chave interpretativa mais abrangente para compreender os processos formativos vividos ao longo da carreira. Essa constatação é importante porque ajuda a organizar um terreno que, por vezes, ainda aparece marcado por sobreposições terminológicas. Em vez de tomar essa oscilação lexical como algo irrelevante, convém lê-la como sintoma de uma disputa mais profunda sobre o que se entende por formar professores em exercício: se se trata apenas de adequá-los a exigências externas ou de sustentar, de fato, processos de desenvolvimento profissional.

Mas a passagem de formação continuada para desenvolvimento profissional não pode ser tomada como solução automática de todos os problemas do campo. A ampliação conceitual, por si só, não garante densidade crítica. Uma categoria pode tornar-se mais sofisticada e, ainda assim, ser capturada por discursos que a reconduzem a formas sutis de regulação. É justamente por isso que a limpeza conceitual precisa ser acompanhada de vigilância interpretativa. Em alguns contextos, “desenvolvimento profissional” pode funcionar como expressão potente para nomear aprendizagem, reflexão e autoria docente; em outros, pode ser mobilizado para reorganizar a docência segundo parâmetros de desempenho, responsabilização e alinhamento institucional. Essa ambivalência já aparece na literatura crítica do campo e impede qualquer uso inocente da terminologia, como sugerem Anadon et al. (2023) e Vasconcelos et al. (2024).

Ainda assim, seria um erro recusar a categoria por causa dessa tensão. O que a literatura mais consistente permite sustentar é que o conceito de desenvolvimento profissional docente continua sendo o mais fecundo para deslocar a formação continuada de uma visão estreita, técnica e episódica para uma compreensão mais ampla, mais exigente e mais coerente com a complexidade do ofício docente. Ele é fecundo precisamente porque recolhe aquilo que a expressão “formação continuada”, em seu uso mais convencional, nem sempre consegue abarcar sozinha: a duração, a historicidade, a experiência, a produção de saber, a reflexividade e a construção coletiva da profissão. Nesse sentido, o ganho conceitual não é cosmético. Ele altera o modo de ver o professor, o modo de compreender a formação e, por consequência, o modo de ler sua importância no interior do debate educacional contemporâneo (Pryjma; Oliveira, 2016; Nóvoa, 2017; Jardim et al., 2025).

Assim, é possível afirmar com mais precisão a posição teórica assumida por este artigo. A expressão formação continuada será mantida, porque nomeia historicamente um campo consolidado de debate e política educacional. Contudo, ela será lida em sentido ampliado, articulada à noção de desenvolvimento profissional docente, que oferece maior densidade para compreender a formação como processo contínuo, situado e constitutivo da profissionalidade. Essa escolha não é meramente terminológica. Ela organiza o olhar do texto e delimita seu compromisso analítico: recusar tanto a pobreza de uma visão compensatória da formação quanto a abstração de um uso celebratório e impreciso do desenvolvimento profissional. Entre uma e outra, o artigo se inscreve na defesa de uma formação que não apenas atualiza o professor, mas o ajuda a permanecer intelectualmente em movimento dentro da própria profissão.

O Que Torna a Formação Continuada Formativamente Potente

Se a seção anterior foi necessária para retirar o debate de um terreno conceitualmente impreciso, esta agora precisa enfrentar uma pergunta ainda mais exigente: afinal, o que faz com que a formação continuada seja, de fato, significativa? A literatura recente é bastante eloquente ao mostrar que sua importância não pode ser afirmada de maneira abstrata, como se qualquer oferta formativa, por si só, produzisse deslocamentos consistentes no trabalho docente. Ao contrário, o que os estudos vêm demonstrando é que a potência formativa da formação continuada depende menos de sua existência formal e mais do desenho pedagógico, do tempo, das condições institucionais e da relação efetiva que ela estabelece com a prática e com os problemas reais do ensinar (Darling-Hammond; Hyler; Gardner, 2017; Sims et al., 2021).

A literatura é quase consensual ao rejeitar modelos pontuais, rápidos e transmissivos, organizados como eventos descontínuos, desconectados do cotidiano escolar e centrados em prescrições genéricas. Esse tipo de desenho, embora ainda bastante comum, tende a produzir efeitos limitados porque opera como intervenção episódica sobre um trabalho que, na realidade, exige elaboração contínua, tempo de assimilação, retorno à prática e possibilidade de revisão. É nessa direção que Desimone e Garet (2015) e Cordingley et al. (2015) ajudam a consolidar uma crítica que se tornará recorrente em estudos posteriores: a formação continuada perde densidade quando é pensada como simples oferta e não como processo.

Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017) são particularmente importantes nesse debate porque sistematizam, a partir de pesquisas empíricas robustas, um conjunto de características associadas à efetividade do desenvolvimento profissional docente. Entre elas, destacam-se o foco no conteúdo, a aprendizagem ativa, a colaboração, o uso de modelos de prática, o suporte especializado, os momentos de feedback e reflexão e, sobretudo, a duração sustentada. O ponto aqui merece atenção: não se trata de uma lista mecânica de elementos, mas da demonstração de que processos formativos mais potentes tendem a articular aprofundamento teórico, problematização da prática e continuidade. Em outras palavras, o que torna a formação significativa não é sua intensidade ocasional, mas sua capacidade de permanecer atuando sobre o trabalho docente ao longo do tempo (Darling-Hammond; Hyler; Gardner, 2017).

É preciso que a formação dialogue com o conteúdo que eles ensinam e com os impasses concretos que enfrentam ao ensinar. Esse ponto, que parece elementar, tem grande consequência

analítica. Quando o conteúdo da formação é genérico demais, excessivamente abstrato ou desvinculado das demandas intelectuais e pedagógicas da docência, o professor tende a permanecer como destinatário passivo de recomendações. Quando, ao contrário, a formação se ancora no conhecimento que circula na prática escolar, nas especificidades do ensino e nas dificuldades reais da sala de aula, ela se aproxima mais de uma experiência de elaboração profissional. Meutstege et al. (2023), ao discutirem o desenho de programas de desenvolvimento profissional baseados em evidências, reforçam esse argumento ao mostrar que a consistência formativa depende, em larga medida, da qualidade da articulação entre fundamentos, objetivos e realidade de implementação.

A aprendizagem ativa aparece, nesse conjunto de estudos, como outro elemento decisivo. A formação se enfraquece quando o professor é posicionado apenas como ouvinte de orientações ou receptor de conteúdos prontos. Ela se fortalece quando envolve análise de práticas, observação, discussão entre pares, experimentação pedagógica, reelaboração de estratégias e reflexão sobre decisões didáticas. Isso significa reconhecer que a docência não se transforma por simples transmissão de saberes sobre o ensinar, mas por um trabalho mais complexo de apropriação, confronto, teste e reconstrução. Murray et al. (2024), ainda que em outro enquadramento analítico, convergem com essa leitura ao insistirem no crescimento docente como processo contínuo de aprendizagem, e não como resposta instantânea a uma intervenção formativa.

Outro ponto merece destaque, talvez porque toque uma dimensão especialmente sensível da profissão: ninguém se desenvolve sozinho

no interior de uma escola. A literatura que trata da colaboração como eixo da formação continuada mostra, com clareza, que processos formativos mais fecundos costumam criar condições para que os professores observem práticas, compartilhem dúvidas, problematizem escolhas didáticas, elaborem interpretações conjuntas e construam repertórios comuns de leitura do trabalho pedagógico. Isso não significa dissolver a singularidade de cada experiência docente, mas reconhecer que a docência, embora exercida em muitos momentos de forma solitária, se fortalece quando encontra espaços coletivos de interlocução. Nascimento e Reis (2018) sublinham essa dimensão ao analisarem a colaboração em processos de formação continuada, enquanto Richit et al. (2019) mostram, por meio dos estudos de aula, como a aprendizagem profissional pode emergir de movimentos de observação, análise e reconstrução coletiva da prática.

É aqui que a ideia de reflexão ganha peso mais concreto. Refletir, nesse campo, não pode ser entendido como gesto vago de autoavaliação ou como fórmula retórica frequentemente anexada aos discursos sobre formação. A reflexão de que tratam os estudos mais consistentes é situada, exigente e vinculada a problemas reais do trabalho docente. Ela supõe retorno à prática, disposição para interrogar o que se faz, abertura para reelaborar rotinas e capacidade de reconhecer que o saber pedagógico não é estático. Quando essa reflexão é partilhada, sustentada por interlocução qualificada e acompanhada por tempo institucional para maturação, a formação tende a produzir efeitos mais profundos. Nessa direção, Cordingley et al. (2015) e Darling-Hammond, Hylar e Gardner (2017) ajudam a mostrar que reflexão e colaboração, quando articuladas, não são componentes acessórios, mas engrenagens centrais da efetividade formativa.

Segundo Sims et al. (2021), a duração precisa entrar nessa conversa como algo mais do que detalhe organizacional. O tempo não é mero suporte externo da formação; ele interfere diretamente em sua capacidade de produzir deslocamentos mais sólidos. Ações breves podem até mobilizar interesse inicial, mas raramente bastam para promover mudança sustentada na prática. A longa duração, por sua vez, não deve ser romantizada como se o simples prolongamento temporal resolvesse o problema. O que a literatura sugere é algo mais fino: a continuidade importa porque permite retorno, aprofundamento, reelaboração, acompanhamento e sedimentação. Borges et al. (2023), ao analisarem experiências de formação continuada de longa duração, reforçam precisamente esse ponto ao evidenciarem que os impactos percebidos pelos docentes estão associados menos ao evento isolado do que à permanência do processo e à possibilidade de elaboração progressiva.

Esse parece um dos maiores equívocos ainda persistentes no debate: imaginar que a formação continuada se mede pela soma de horas, e não pela qualidade da experiência que se constrói nelas. O tempo é indispensável, mas, sozinho, não produz densidade. Ele precisa vir acompanhado de intencionalidade pedagógica, coerência interna, mediação qualificada e possibilidade real de retorno à prática. A própria OECD (2025), ao tratar da aprendizagem profissional docente, chama atenção para o fato de que o acesso à formação, embora importante, não resolve por si só os desafios do desenvolvimento profissional se não houver condições institucionais, tempo protegido e apoio organizacional. Em outras palavras, a efetividade não nasce apenas do programa formativo; ela depende também da ecologia institucional em que esse programa se inscreve.

Aqui, então, um ponto se esclarece melhor. A importância da formação continuada não decorre automaticamente da defesa genérica de que professores “precisam se atualizar”. Essa é uma formulação pobre para um problema muito mais complexo. O que a literatura tem mostrado, com razoável consistência, é que a formação se torna formativamente potente quando se organiza como experiência contínua, intelectualmente exigente, ancorada no conteúdo, vinculada à prática, aberta à colaboração e sustentada por condições institucionais reais. Quando esses elementos faltam, permanece a nomenclatura da formação, mas sua força pedagógica tende a se rarefazer. Quando se fazem presentes, a formação deixa de ser apenas mecanismo de circulação de orientações e se converte em espaço de elaboração profissional, como sugerem Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017), Sims et al. (2021), Nascimento e Reis (2018) e Borges et al. (2023).

Existe, por fim, uma consequência importante dessa discussão para o argumento geral do artigo. Se a literatura específica com tal insistência as condições que tornam a formação continuada efetiva, isso significa que sua defesa não pode ser feita em termos indiferenciados. Não é qualquer formação que fortalece a docência. Não é qualquer desenho que amplia repertórios profissionais. Não é qualquer política que, por trazer a palavra formação, preserva uma potência verdadeiramente formativa. O debate sobre efetividade, quando lido com atenção, desloca a discussão de um plano meramente declaratório para um plano mais criterioso, no qual a relevância da formação continuada passa a depender das mediações concretas pelas quais ela se realiza.

Formação Continuada, Profissionalidade e Autoria Docente

A importância da formação continuada se amplia quando ela deixa de ser lida apenas como estratégia de aperfeiçoamento pedagógico e passa a ser compreendida em relação ao modo como o professor se constitui profissionalmente. Nesse nível de análise, o debate já não se limita à incorporação de técnicas, metodologias ou repertórios didáticos. O que passa a entrar em cena é a própria condição da docência como profissão que exige interpretação, elaboração, discernimento e reconstrução constante da prática. Por isso, uma parte expressiva da literatura recente tem aproximado a formação continuada da noção de profissionalidade docente, reconhecendo que sua relevância também reside na capacidade de sustentar, no interior da escola, uma presença intelectual mais autoral, crítica e reflexiva (Nóvoa, 2017; Pryjma; Oliveira, 2016).

Nóvoa (2017) é particularmente decisivo para esse deslocamento porque insiste em que a formação deve ser pensada a partir da profissão e não à sua margem. Essa inversão de perspectiva modifica o centro de gravidade do debate. O professor deixa de aparecer como destinatário passivo de saberes produzidos externamente e passa a ser reconhecido como sujeito de uma profissão que exige elaboração, partilha, discernimento e construção coletiva de referências. A formação continuada, nessa leitura, importa menos por atualizar repertórios isolados e mais por fortalecer a docência como espaço de pensamento profissional, capaz de produzir sentidos para a prática e de resistir ao empobrecimento técnico do trabalho pedagógico (Nóvoa, 2017).

Quando se observa com mais atenção o modo como os professores aprendem ao longo da carreira, percebe-se que o desenvolvimento profissional não coincide com acúmulo linear de experiências nem com simples circulação por cursos e certificações. Ele envolve um

processo mais denso, no qual a prática é constantemente atravessada por revisões, impasses, acomodações, descobertas e reposicionamentos. Pryjma e Oliveira (2016), ao refletirem sobre o desenvolvimento profissional docente, mostram que a aprendizagem da docência se dá no encontro entre trajetória, experiência e reflexão, o que impede qualquer compreensão apressada da formação como evento isolado. Em chave convergente, Nunes et al. (2016) indicam que trabalho, carreira e mudança na prática educativa compõem uma rede de influências recíprocas, sugerindo que desenvolver-se profissionalmente implica, também, reinterpretar o lugar que se ocupa na profissão.

Faz-se nas escolhas cotidianas, nas mediações construídas diante de turmas concretas, na leitura que o professor realiza de seus estudantes, na forma como reorganiza o ensino quando os caminhos previstos não bastam. Faz-se, ainda, na interlocução com os pares, na memória pedagógica acumulada e na capacidade de transformar experiência em saber profissional. Quando a formação continuada oferece condições para que esse trabalho de elaboração aconteça, ela deixa de atuar apenas como mecanismo de atualização e passa a contribuir para a consolidação de uma identidade profissional menos dependente de comandos externos. Esse movimento, embora nem sempre nomeado da mesma forma, atravessa boa parte da literatura que aproxima formação, profissão e autonomia docente (Pryjma; Oliveira, 2016; Nunes et al., 2016; Nóvoa, 2017).

Segundo Rocha et al. (2021), o desenvolvimento profissional também precisa ser pensado em relação à criatividade docente. Esse ponto merece ser tomado com seriedade, sobretudo porque o discurso educacional, em certas ocasiões, tende a empregar a ideia de

criatividade de forma superficial, quase decorativa. No entanto, o que está em questão aqui é algo mais exigente: a criatividade como manifestação de autoria profissional, isto é, como capacidade de produzir respostas pedagógicas não mecânicas, de reorganizar estratégias e de construir caminhos didáticos coerentes com contextos singulares. Nessa direção, a formação continuada pode operar como espaço de fortalecimento dessa autoria, desde que não seja reduzida a receituários ou a modelos uniformizadores do ensino (Rocha et al., 2021).

A rotina escolar, sobretudo em contextos marcados por sobrecarga, escassez de tempo e pressões institucionais, pode empurrar a docência para formas progressivas de automatização. O risco, então, não é apenas metodológico; é existencial e profissional. Quando o trabalho se torna mera repetição de tarefas e cumprimento de metas, o professor pode continuar ensinando sem, contudo, manter vivo o movimento de interrogar o que ensina, por que ensina e como ensina. É nesse ponto que a formação continuada assume uma dimensão mais profunda: ela pode reabrir a docência à reflexão, interromper cristalizações improdutivas e devolver ao professor um espaço legítimo de pensamento sobre o próprio ofício. Ainda que usem vocabulários diferentes, esse horizonte está presente na defesa de uma profissão docente que se afirma pela capacidade de pensar e reconstruir a prática (Nóvoa, 2017; OECD, 2025).

A OECD (2025), embora fale a partir de um enquadramento mais institucional e sistêmico, converge parcialmente com essa leitura ao tratar a aprendizagem profissional como componente da carreira docente e como elemento ligado ao fortalecimento da profissão. O dado é relevante porque mostra que a discussão sobre

desenvolvimento profissional não se restringe a um debate teórico abstrato; ela já aparece vinculada, em escala internacional, à compreensão de que a qualidade do ensino depende também da existência de condições para que os professores aprendam ao longo do percurso profissional. Ainda assim, a contribuição mais fecunda dessa aproximação não está em reforçar um consenso genérico, mas em evidenciar que a formação continuada ganha maior sentido quando se inscreve em uma visão de docência como profissão em permanente elaboração, e não como função que apenas reproduz padrões previamente fixados (OECD, 2025; Nóvoa, 2017).

Percebe-se, nesse ponto, um deslocamento importante que merece ser nomeado com clareza. Quando a literatura passa a articular formação continuada, profissionalidade e autoria docente, ela produz uma mudança silenciosa, mas decisiva, no modo de avaliar a relevância da formação. Já não basta perguntar se uma ação formativa melhora determinado procedimento ou amplia um repertório específico. A pergunta se torna mais exigente: essa formação ajuda o professor a compreender melhor o próprio trabalho? Amplia sua capacidade de julgar pedagogicamente? Fortalece sua inserção profissional como sujeito que pensa, interpreta, decide e cria? Se a resposta for negativa, algo essencial se perde, mesmo quando a formação parece, do ponto de vista organizacional, bem estruturada. A literatura analisada sugere que a potência mais alta da formação continuada está justamente nesse ponto em que aprendizagem profissional e fortalecimento da docência passam a caminhar juntos (Pryjma; Oliveira, 2016; Rocha et al., 2021; Nóvoa, 2017).

Também não se deve ignorar que essa profissionalidade é sempre construída em condições concretas, e não em abstração. O professor

real aprende, hesita, reelabora e cria em meio a tempos institucionais apertados, culturas escolares específicas, exigências curriculares e relações de trabalho nem sempre favoráveis. Por isso, defender a formação continuada como espaço de autoria não equivale a idealizar a profissão. Equivale, antes, a reconhecer que o desenvolvimento profissional se realiza em terreno tenso, e que justamente por isso a formação precisa ser pensada como prática de sustentação da docência, e não como simples mecanismo de indução de condutas. Nunes et al. (2016) ajudam a manter esse vínculo entre desenvolvimento profissional e mundo do trabalho docente, evitando que a discussão escorregue para formulações excessivamente abstratas sobre identidade ou competência.

No fim das contas, é nesse cruzamento entre percurso, reflexão, experiência e autoria que a formação continuada revela uma de suas faces mais significativas. Ela importa porque pode qualificar o ensino, sim, mas importa também porque pode impedir que a docência se empobreça como profissão. Ao sustentar espaços de elaboração, interlocução e recriação da prática, a formação continuada contribui para que o professor não seja apenas alguém que responde a demandas externas, mas alguém que produz leitura, decisão e sentido no interior do trabalho pedagógico. É essa dimensão, mais silenciosa e ao mesmo tempo mais decisiva, que permite compreender por que o desenvolvimento profissional docente não se reduz a uma agenda de atualização: ele diz respeito à própria possibilidade de a profissão preservar densidade intelectual, criticidade e autoria em meio às pressões que a atravessam.

Tensões Críticas no Debate Contemporâneo

Em torno da formação continuada, há um consenso que, à primeira vista, parece difícil de contestar: professores precisam continuar aprendendo ao longo da carreira. O problema começa quando se observa que essa afirmação, embora correta em termos gerais, abriga projetos muito distintos de docência e de política educacional. Em certos discursos, formar continuamente significa sustentar reflexão, colaboração, estudo e fortalecimento da profissão. Em outros, a mesma expressão passa a nomear processos de alinhamento, adequação e monitoramento do trabalho docente. É nesse intervalo, marcado menos por negação do valor da formação do que por disputa em torno de seus sentidos, que a literatura crítica tem se concentrado com maior atenção nos últimos anos (Anadon et al., 2023; Vasconcelos et al., 2024).

Anadon et al. (2023) enfrentam esse ponto de maneira frontal ao problematizarem a aproximação entre políticas de formação continuada e racionalidades neoliberais de governo da docência. O que suas análises tornam visível é que o desenvolvimento profissional docente, longe de ser categoria neutra, pode ser mobilizado como tecnologia de regulação quando passa a operar em chave de responsabilização individual, autorregulação permanente e adaptação a metas e padrões previamente definidos. Nessa inflexão, a linguagem da valorização profissional convive, não raro, com formas sutis de intensificação do controle sobre o trabalho do professor. A crítica, portanto, não recai sobre a ideia de formação em si, mas sobre a racionalidade política que pode reordená-la e esvaziar parte de sua potência emancipatória (Anadon et al., 2023).

O problema não está no fato de que políticas educacionais formulem diretrizes para a formação de professores. Em alguma medida, isso é esperado e necessário. A questão mais delicada

aparece quando essas diretrizes passam a operar por um vocabulário aparentemente incontestável, associando qualidade, desenvolvimento profissional, competências e resultados sem tornar visíveis os pressupostos que sustentam tal articulação. Nesses casos, a formação continuada pode ser apresentada como espaço de aprimoramento, mas funcionar, ao mesmo tempo, como instância de indução de condutas profissionais desejáveis. O que se desloca, então, é o estatuto da formação: de experiência de elaboração crítica da docência para mecanismo de conformação a determinadas expectativas institucionais e sistêmicas (Anadon et al., 2023; Brasil, 2020).

Vasconcelos et al. (2024) ajudam a tornar esse quadro mais nítido quando analisam o lugar do desenvolvimento profissional docente nas diretrizes curriculares recentes. O mérito de sua contribuição está em mostrar que o reconhecimento normativo da formação continuada não elimina automaticamente as tensões que atravessam o campo. Ao contrário, em certos contextos, o discurso da profissionalização pode ser reorganizado de maneira a aproximar-se de modelos que enfatizam competências, padronização e desempenho, reduzindo a margem de elaboração autônoma do professor. A leitura proposta pelos autores não autoriza simplificações: não se trata de negar a relevância das diretrizes, mas de reconhecer que o plano normativo nunca é inocente e sempre participa da disputa por definir o que conta como bom professor, boa prática e desenvolvimento desejável (Vasconcelos et al., 2024).

Esse ponto se torna ainda mais instigante quando se observa que a própria institucionalização da formação continuada, no contexto brasileiro, vem sendo reforçada por marcos que a colocam em

posição estratégica na política educacional. A Resolução CNE/CP nº 1/2020, ao instituir a BNC-Formação Continuada, evidencia a centralidade do tema no ordenamento recente da formação docente. Ao mesmo tempo, contudo, esse tipo de documento precisa ser lido com o cuidado que o campo exige. Uma política pode reconhecer a importância da formação e, simultaneamente, enquadrá-la em matrizes fortemente orientadas por competências e expectativas normativas. O ganho institucional é real, mas ele não dispensa a análise crítica de suas bases e implicações, sobretudo quando se considera que a formação continuada, para não se converter em mera engrenagem de ajuste profissional, precisa preservar espaço para reflexão, historicidade e leitura situada da prática (Brasil, 2020; Vasconcelos et al., 2024).

Não por acaso, relatórios internacionais têm insistido na centralidade da aprendizagem profissional docente, mas o fazem a partir de enquadramentos que merecem leitura cuidadosa. A OECD (2025), por exemplo, reforça a necessidade de oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira e reconhece obstáculos concretos à participação dos professores, como escassez de tempo, insuficiência de apoio institucional e limitações de financiamento. Trata-se de um diagnóstico importante, porque evita reduzir a formação a decisão individual do professor e recoloca o debate no plano das condições objetivas de participação. Ainda assim, esse mesmo enquadramento sistêmico pode aproximar a formação de uma agenda mais ampla de desempenho, eficiência e governança, o que exige que sua contribuição seja apropriada criticamente, e não apenas celebrada (OECD, 2025).

A UNESCO (2023/2024), por sua vez, amplia o horizonte ao situar a formação docente no interior de uma discussão mais abrangente

sobre valorização da profissão, escassez de professores, condições de trabalho e sustentabilidade dos sistemas educacionais. Esse deslocamento é relevante porque impede que a formação continuada seja tratada como solução isolada para problemas que, na verdade, são estruturais. Quando a formação é convocada para responder sozinha ao que também depende de carreira, remuneração, tempo, reconhecimento social e estabilidade institucional, o risco de sobrecarga simbólica do conceito é evidente. Em outras palavras, a literatura e os relatórios mais atentos sugerem que a defesa da formação continuada só preserva consistência quando se recusa a convertê-la em resposta mágica para insuficiências sistêmicas muito mais amplas (UNESCO, 2023/2024; OECD, 2025).

Há ainda um elemento que não deveria passar despercebido. Em vários discursos contemporâneos, a ênfase na aprendizagem ao longo da carreira vem acompanhada de um deslocamento sutil da responsabilidade pela formação para o próprio professor. A atualização constante, a disponibilidade para rever práticas, a abertura à inovação e a adaptação a novas exigências passam a compor uma espécie de ideal de docente permanentemente responsivo. Embora essa expectativa possa ser lida, em parte, como expressão legítima da natureza dinâmica da profissão, ela se torna problemática quando desconsidera as condições concretas em que os professores trabalham e quando transforma o desenvolvimento profissional em imperativo individualizado. Nesse ponto, a crítica de Anadon et al. (2023) segue especialmente fecunda, porque permite perceber como a linguagem da formação pode funcionar também como linguagem de responsabilização.

Os dados do TALIS 2024 ajudam a tensionar ainda mais essa discussão. Ao mesmo tempo em que o relatório evidencia a presença da formação e do desenvolvimento profissional no cotidiano dos professores, ele também expõe desigualdades de participação, barreiras objetivas e limites contextuais que afetam a experiência formativa. Isso importa porque recoloca o debate no plano da realidade vivida pelos docentes, e não apenas no da formulação ideal de políticas. Quando as condições concretas de trabalho são frágeis, a exigência de formação contínua pode oscilar entre oportunidade formativa e nova camada de pressão profissional. O dado estatístico, nesse caso, não resolve a questão; ele apenas torna mais visível o caráter ambivalente do cenário contemporâneo (INEP, 2025; OECD, 2025).

Dito de outro modo, a literatura crítica não nos autoriza a abandonar a defesa da formação continuada. O que ela exige é uma defesa mais rigorosa e menos ingênua. Defender a formação, hoje, implica perguntar a serviço de que concepção de docência ela se organiza, que espaços de autonomia efetivamente preserva, quais temporalidades respeita e que lugar atribui ao professor: o de sujeito que elabora e interpreta a prática ou o de profissional que deve manter-se permanentemente ajustado a expectativas externas. É essa inflexão que torna o debate mais exigente e, ao mesmo tempo, mais honesto do ponto de vista intelectual (Anadon et al., 2023; Vasconcelos et al., 2024).

No limite, talvez seja esse o ponto decisivo. A formação continuada pode ser um dos lugares mais férteis de fortalecimento da docência, mas pode também ser capturada por lógicas que esvaziam sua espessura reflexiva e a convertem em instrumento de normalização do trabalho pedagógico. Entre uma e outra possibilidade, não há

diferença apenas de desenho técnico; há diferença de racionalidade, de projeto educacional e de concepção de professor. Por isso, pensar criticamente a formação continuada não enfraquece sua defesa. Ao contrário, torna essa defesa mais consequente, porque a desloca do terreno confortável do consenso para o terreno mais difícil, porém mais verdadeiro, das disputas que atravessam a profissão docente no presente.

Lacunas da Literatura

Chega um momento em que o próprio acúmulo de estudos deixa de bastar. Não porque o campo da formação continuada seja frágil ou incipiente, mas justamente porque já alcançou densidade suficiente para que suas zonas de insuficiência apareçam com mais nitidez. Quando se observa a produção recente em conjunto, percebe-se que há consensos importantes, deslocamentos teóricos relevantes e contribuições consistentes para a compreensão da docência como profissão em permanente elaboração. Ainda assim, esse mesmo conjunto revela pontos de saturação, vazios analíticos e problemas que continuam a atravessar a literatura sem solução plenamente satisfatória. Reconhecer essas lacunas não diminui a força do campo; ao contrário, permite lê-lo com mais maturidade crítica e com maior rigor interpretativo (Jardim et al., 2025; Darling-Hammond; Hyler; Gardner, 2017).

Uma primeira lacuna aparece na relação entre o que a literatura afirma e o que efetivamente consegue demonstrar em termos de tempo. Muitos estudos defendem, com razão, a continuidade e a longa duração como condições relevantes para que a formação continuada produza efeitos mais consistentes. Entretanto, nem sempre esse argumento vem acompanhado de investigações que

acompanhem, de modo longitudinal, as transformações da prática docente, da cultura escolar e da aprendizagem ao longo do tempo. Em outros termos, há forte defesa da permanência, mas ainda menos estudos capazes de observar, com fôlego temporal mais alargado, como tais processos se sedimentam, se enfraquecem ou se reconfiguram nas trajetórias profissionais concretas. Sims et al. (2021), ao buscarem identificar características do desenvolvimento profissional associadas ao desempenho docente, já sugerem essa necessidade de maior robustez analítica, enquanto Borges et al. (2023) reforçam, a partir da discussão sobre formações de longa duração, o quanto esse aspecto ainda pede aprofundamento.

Sem estudos que acompanhem a permanência dos efeitos formativos, parte da literatura corre o risco de trabalhar com inferências plausíveis, porém ainda insuficientemente testadas em contextos prolongados. A questão é particularmente sensível porque o desenvolvimento profissional docente, tal como o próprio campo o compreende hoje, não se realiza em lógica imediata. Ele exige maturação, retorno à prática, reelaboração e, muitas vezes, revisão de convicções pedagógicas arraigadas. Quando a investigação se restringe a impactos próximos ou percepções de curto prazo, corre-se o risco de superestimar mudanças iniciais ou de não captar a complexidade com que elas se estabilizam, se transformam ou mesmo se dissipam ao longo da experiência escolar (Darling-Hammond; Hyler; Gardner, 2017; Sims et al., 2021).

Outra fragilidade recorrente diz respeito às condições concretas em que a formação continuada se realiza. Há, sem dúvida, uma vasta produção que destaca a importância da colaboração, da reflexão, do foco no conteúdo e da aprendizagem situada. Ocorre que, em muitas dessas análises, tempo institucional, carga de trabalho,

financiamento, cultura escolar e apoio organizacional aparecem como pano de fundo, e não como problema central. Isso produz um efeito curioso: a literatura avança na definição do que seria uma formação potente, mas nem sempre enfrenta com a mesma intensidade as mediações materiais que permitem, ou bloqueiam, sua realização no cotidiano das escolas. Nesse ponto, os relatórios da OECD (2025), da UNESCO (2023/2024) e os dados do INEP (2025) são importantes justamente porque recolocam a discussão no plano das condições objetivas de participação e sustentação da aprendizagem profissional.

Em outras palavras, não basta saber o que torna uma formação desejável; é preciso saber em que circunstâncias reais ela pode existir. Esse ponto merece atenção especial porque, no campo educacional, há certa tendência a transformar recomendações teóricas consistentes em expectativas normativas pouco aderentes ao trabalho concreto dos professores. A literatura mostra com nitidez o que fortalece a formação continuada, mas nem sempre interroga com a mesma profundidade a precariedade dos tempos escolares, a intensificação do trabalho docente e a assimetria entre o ideal formativo e as condições efetivas de sua realização. Sem esse movimento, o risco é que a própria defesa da formação continuada se converta, inadvertidamente, em nova camada de exigência dirigida ao professor, sem que as estruturas institucionais necessárias sejam igualmente tensionadas (OECD, 2025; UNESCO, 2023/2024; Nunes et al., 2016).

Há também uma lacuna de natureza conceitual, menos visível à primeira leitura, mas persistente. Embora o debate tenha avançado significativamente, ainda se observa, em parte da produção, o uso pouco rigoroso de termos próximos, porém não idênticos, como

capacitação, aperfeiçoamento, atualização, formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Em alguns textos, essas expressões aparecem como equivalentes; em outros, são justapostas sem explicitação suficiente de seus limites e de suas implicações analíticas. O problema não é apenas terminológico. Quando as categorias se sobrepõem de forma imprecisa, o próprio objeto da pesquisa se desloca sem que isso seja reconhecido, e a argumentação passa a operar sobre bases conceituais mais frágeis. A contribuição de Jardim et al. (2025) é valiosa justamente porque ajuda a perceber esse quadro e a reafirmar a necessidade de maior consistência no tratamento do vocabulário do campo.

Pryjma e Oliveira (2016), assim como Nóvoa (2017), oferecem elementos decisivos para esse refinamento, na medida em que vinculam a formação à trajetória, à profissão e à aprendizagem da docência ao longo do percurso. Ainda assim, a permanência de certa oscilação lexical indica que a consolidação do campo não eliminou por completo a dispersão conceitual. E isso importa porque, em artigos de revisão, imprecisões aparentemente pequenas podem produzir efeitos desproporcionais: embaralham o foco da análise, achatam diferenças relevantes entre abordagens e dificultam o reconhecimento de disputas mais profundas sobre o que significa, afinal, formar professores em exercício (Jardim et al., 2025; Pryjma; Oliveira, 2016; Nóvoa, 2017).

Também chama atenção a necessidade de maior densidade latino-americana e brasileira em alguns segmentos do debate. Não se trata de negar a relevância de estudos internacionais sobre efetividade, desenho formativo e aprendizagem profissional. Eles são fundamentais e ocupam, com justiça, lugar central na literatura. Ocorre que certos modelos explicativos, sobretudo os mais voltados

à mensuração de impacto e à identificação de características de programas eficazes, ainda circulam com maior força do que reflexões produzidas a partir das especificidades históricas, institucionais e políticas dos contextos latino-americanos. Em consequência, parte do debate tende a importar categorias e expectativas sem sempre explorar suficientemente como elas se reconfiguram quando atravessadas por desigualdades estruturais, por sistemas educacionais heterogêneos e por condições de trabalho docente marcadas por tensões próprias (Anadon et al., 2023; Vasconcelos et al., 2024).

Essa necessidade não decorre de qualquer fechamento localista, mas do reconhecimento de que o desenvolvimento profissional docente assume contornos distintos conforme o contexto em que se realiza. A contribuição de Anadon et al. (2023), ao problematizar as racionalidades neoliberais que atravessam as políticas de formação, e de Vasconcelos et al. (2024), ao analisar criticamente as diretrizes curriculares recentes, mostra como o debate ganha densidade quando a leitura teórica é feita a partir das mediações concretas do campo educacional brasileiro. Ainda assim, o próprio conjunto da revisão sugere que essa produção, embora relevante, ainda pode se expandir em termos de circulação, consolidação e capacidade de tensionar modelos mais universalizantes de compreensão da efetividade formativa (Anadon et al., 2023; Vasconcelos et al., 2024; Borges et al., 2023).

Por fim, uma frente mais recente começa a se impor com força crescente: a formação continuada em contextos digitais. O tema se expandiu, especialmente nos últimos anos, e passou a mobilizar investigações sobre formação online, mediação tecnológica, ambientes virtuais e reconfiguração de tempos e modos de

aprendizagem profissional. Esse movimento é importante e responde a transformações reais do trabalho docente e das políticas formativas. Contudo, justamente por sua atualidade, trata-se de um segmento em que a consolidação teórica ainda parece em curso. Em muitos casos, as análises avançam mais rapidamente na descrição de formatos, potencialidades e desafios operacionais do que na elaboração conceitual mais profunda das implicações pedagógicas e profissionais desses novos arranjos (Gu et al., 2025; Karim et al., 2025).

Murray et al. (2024) ajudam a lembrar que o crescimento docente não pode ser reduzido a adesão a novos dispositivos ou ambientes. Isso vale também para a formação digital. O simples fato de uma experiência ocorrer em contexto tecnologicamente mediado não a torna, por si só, inovadora, colaborativa ou intelectualmente mais fecunda. A literatura recente sobre o tema é promissora, mas ainda precisa amadurecer em algumas direções: compreender melhor as condições de participação, os modos de construção de sentido nesses espaços, os riscos de superficialização da reflexão e as formas pelas quais a cultura digital reconfigura, sem necessariamente resolver, tensões já antigas da formação continuada. Trata-se, portanto, de um campo em expansão, mas ainda não plenamente estabilizado do ponto de vista analítico (Gu et al., 2025; Murray et al., 2024; Karim et al., 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resposta à questão que orientou este artigo pode ser formulada sem hesitação: a importância da formação continuada de professores não reside em sua simples presença no discurso educacional, nem em sua institucionalização como exigência

recorrente das políticas públicas. Sua relevância se afirma, de modo mais profundo, quando ela se constitui como experiência de desenvolvimento profissional, isto é, como processo capaz de sustentar reflexão, ampliar repertórios de interpretação da prática, fortalecer a autoria docente e preservar a docência como profissão intelectualmente viva.

Em outras palavras, a formação continuada só se justifica plenamente quando deixa de operar como rito de atualização episódica e passa a produzir deslocamentos reais na maneira como o professor compreende o ensino, lê seus contextos, toma decisões e se reconhece no interior da profissão. Esse ponto, para mim, é decisivo. Ao longo da revisão, tornou-se evidente que não é mais possível defender a formação continuada em abstrato, como se qualquer ação formativa, por portar esse nome, trouxesse em si mesma valor pedagógico e profissional. Há formações que alargam o pensamento docente; há outras que apenas reorganizam, sob novo vocabulário, velhas lógicas de adequação, cumprimento e controle. A diferença entre uma e outra não é acessória. Ela define, em larga medida, o tipo de professor que se pretende formar e o tipo de escola que se pretende sustentar.

O debate contemporâneo já não permite tratar a formação continuada como suplemento periférico da carreira. Ela aparece, hoje, no centro das discussões mais consistentes sobre profissionalidade docente, qualidade do ensino, colaboração entre pares e transformação da prática. Mas essa centralidade traz consigo uma exigência: a de abandonar leituras simplificadas. A formação continuada não pode ser reduzida a agenda de atualização metodológica, porque a docência não se esgota em método. Tampouco pode ser lida apenas como mecanismo de

aperfeiçoamento técnico, porque o trabalho de ensinar envolve julgamento, criação de mediações, leitura contextual e elaboração constante de respostas para situações que nunca se deixam resolver por inteiro em protocolos prévios. Quando a formação é pensada em registro estreito, a própria profissão é reduzida. Quando é pensada em sua complexidade, ela se torna um dos espaços mais fecundos de resistência ao empobrecimento intelectual da docência.

Mas seria intelectualmente desonesto encerrar este artigo em tom de celebração. A revisão mostrou, com nitidez, que a valorização da formação continuada convive com ambiguidades que precisam ser nomeadas. Em muitos casos, a linguagem do desenvolvimento profissional aparece associada a promessas legítimas de fortalecimento da docência; em outros, ela é absorvida por racionalidades que deslocam a responsabilidade pela qualidade educacional quase inteiramente para o professor, como se bastasse formar continuamente para superar impasses que são também estruturais, políticos e institucionais. Essa contradição me parece uma das mais urgentes do campo. Não se pode exigir que a formação continuada responda, sozinha, por problemas que envolvem carreira, tempo de trabalho, condições materiais, reconhecimento social da profissão e sustentação institucional da escola. Quando isso acontece, a formação deixa de ser espaço de desenvolvimento e passa a correr o risco de se tornar mais uma camada de cobrança sobre o docente.

Surge, aqui, uma implicação prática que não pode ser negligenciada. Se queremos defender a formação continuada com seriedade, precisamos defendê-la junto com as condições que a tornam possível e significativa. Isso significa tempo institucional para estudo e reflexão, culturas escolares menos pautadas pela urgência

permanente, políticas que não confundam formação com adestramento e modelos de acompanhamento que respeitem a inteligência profissional dos professores. Sem isso, a defesa da formação continuada corre o risco de permanecer retoricamente forte e concretamente frágil.

Também se impõe reconhecer os limites desta própria revisão. Embora o corpus analisado tenha permitido construir um panorama teórico consistente e identificar tendências importantes do debate recente, algumas barreiras permaneceram. A primeira diz respeito à heterogeneidade do próprio campo, que ainda convive com oscilações conceituais significativas. A segunda está relacionada à dificuldade de encontrar, em volume mais robusto, estudos de longa duração que acompanhem os efeitos formativos para além do impacto inicial ou da percepção imediata dos participantes. A terceira decorre do fato de que parte importante da literatura ainda se concentra em modelos explicativos internacionais, o que, embora enriquecedor, nem sempre responde com suficiente aderência às singularidades históricas, institucionais e laborais que marcam a docência em contextos como o brasileiro. Essas limitações não invalidam a revisão. Pelo contrário: ajudam a situá-la com honestidade e apontam onde o campo ainda precisa avançar.

Avançar, a meu ver, significa insistir em uma agenda de pesquisa e de política educacional que recuse tanto a pobreza das leituras compensatórias quanto o conforto das formulações celebratórias. É necessário produzir mais estudos capazes de acompanhar o desenvolvimento profissional em temporalidades longas, de escutar o professor para além da lógica da adesão e de examinar com maior rigor as condições concretas sob as quais a formação acontece. Também é necessário ampliar a densidade de leituras situadas,

capazes de pensar a formação continuada a partir das tensões reais da escola, do trabalho docente e das desigualdades que atravessam os sistemas educacionais. Sem isso, continuaremos a falar muito sobre a importância da formação, mas talvez ainda insuficientemente sobre aquilo que de fato a sustenta.

Ao final, é disso que se trata. A formação continuada importa porque a docência não é uma profissão que se conclui. Ensinar é, em alguma medida, permanecer em travessia: rever certezas, reconstruir caminhos, reaprender a escutar o contexto e não se deixar endurecer diante da repetição e da pressão. Quando a formação continuada protege essa travessia, ela fortalece a profissão. Quando a interrompe com prescrições, métricas e alinhamentos vazios, ela a empobrece. O futuro desse debate dependerá, portanto, da coragem de sustentar uma pergunta que não deveria mais ser contornada: queremos uma formação que apenas mantenha o professor em funcionamento ou uma formação que o mantenha pensando? É dessa resposta que depende, em grande parte, o destino intelectual e ético da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANADON, Simone Barreto; SILVA, Simone Gonçalves da. **Políticas de formação continuada e desenvolvimento profissional docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial. Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e88029, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/88029>. Acesso em: 22 abr. 2026.

BORGES, Robson Machado; FRAGA, Alex Branco. **Formação continuada de longa duração: uma análise dos fatores que**

potencializam a mudança de concepção de professores de Educação Física. Pro-Posições, Campinas, v. 34, e20210067, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8675341>. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**: dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>. Acesso em: 22 abr. 2026.

CORDINGLEY, Philippa; HIGGINS, Steve; GREANY, Toby; BUCKLER, Natalie; COLES-JORDAN, D.; CRISP, B.; SAUNDERS, L.; COE, Robert. **Developing great teaching: lessons from the international reviews into effective professional development**. [S. l.]: Teacher Development Trust, 2015. Disponível em: <https://chartered.college/wp-content/uploads/2026/03/DGT-Full-report.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2026.

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. **Effective teacher professional development**. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017. Disponível em: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

DESIMONE, Laura M.; GARET, Michael S. **Best practices in teachers' professional development in the United States. Psychology, Society & Education**, Almería, v. 7, n. 3, p. 252-263, 2015. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/515>. Acesso em: 22 abr. 2026.

GU, Yuanhai; HE, Jun; SUN, Bo. **Professional development for teachers in the digital age: a comparative analysis of online training programs and policy implementation. Behavioral Sciences**, Basel, v. 15, n. 8, art. 1076, 2025. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-328X/15/8/1076>. Acesso em: 22 abr. 2026.

INEP. **Relatório nacional TALIS 2024**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2024/relatorio_nacional_talis_2024.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

JARDIM, N. M. L. et al. **Desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica: metapesquisa no campo da formação docente. Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, e13865, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edufor/a/pPn3PmpmLN7YssFdKywmBLm/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

KARIM, Shahid; WU, Xuanyi Eliza; BAUTISTA, Alfredo. **Reimagining teachers' professional development and teaching practices in early childhood education: toward UNESCO's new social contract. Education Sciences**, Basel, v. 15, n. 11, art. 1547, 2025. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/11/1547>. Acesso em: 22 abr. 2026.

MEUTSTEGE, Kyra; VAN GEEL, Marieke; VISSCHER, Adrie. **Evidence-based design of a teacher professional development program for differentiated instruction: a whole-task approach.** *Education Sciences*, Basel, v. 13, n. 10, art. 985, 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/10/985>. Acesso em: 22 abr. 2026.

MURRAY, Eileen; LEONARD, Helene S.; BONACCORSO, Victoria D. **Teacher growth through professional development centered on the teaching for robust understanding framework.** *Education Sciences*, Basel, v. 15, n. 1, art. 18, 2024. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/1/18>. Acesso em: 22 abr. 2026.

NASCIMENTO, Wilson Elmer; BAROLLI, Elisabeth. **Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e169378, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9wvpV86qGmsZzM5dHTfQgxy/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

NUNES, Cláudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kR6TNNYxWqH63t6SF8tGqZq/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

OECD. **Teacher professional learning: drawing upon international practice for a future vision for Ukraine.** Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/12/teacher-professional-learning_12638ac9/0cceeddf-en.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oseias Santos de. **O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência.** **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 841-857, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HGfthfLDgvjrfBKRSYLLnmz/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

RICHIT, Adriana; PONTE, João Pedro da; TOMKELSKI, Mauri Luís. **Estudos de aula na formação de professores de matemática do ensino médio.** **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 100, n. 254, p. 54-81, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/YR6KZj98VjKR9VmWPtWFjXr/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

ROCHA, Carlos José Trindade da. **Desenvolvimento profissional docente e formação do sujeito criativo investigativo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular para o ensino de ciências.** **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260024, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cKg5YfPMcQPB3dvnJm76BpG/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

SIMS, Sam; FLETCHER-WOOD, Harry; O'MARA-EVES, Alison; COTTINGHAM, Sarah; STANSFIELD, Claire; VAN HERWEGEN, Jo; ANDERS, Jake. **What are the characteristics of effective teacher professional development? A systematic review & meta-analysis.** London: Education Endowment Foundation, 2021. Disponível em: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher-professional-development-characteristics>. Acesso em: 22 abr. 2026.

TIMPERLEY, Helen. **Realizing the power of professional learning.** Maidenhead: Open University Press, 2011. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Realizing_The_Power_Of_Professional_Lear.html?id=tS6IX5ZTRCIC. Acesso em: 22 abr. 2026.

UNESCO; INTERNATIONAL TASK FORCE ON TEACHERS FOR EDUCATION 2030. **Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession.** Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-04/2349-23_GlobalReportonTeacher_WEB.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

VASCONCELOS, C. R. A. et al. **O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores sobre o desenvolvimento profissional docente no Brasil. Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 49, e131966, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xfT5dNSjW7hXBFMc4Zy9tBH/>. Acesso em: 22 abr. 2026.