

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: ENTRE OS LIMITES TRADICIONAIS, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS COMPROMISSOS COM O FUTURO EDUCACIONAL

CONTINUING TEACHER EDUCATION: BETWEEN TRADITIONAL LIMITS, PUBLIC POLICIES AND COMMITMENTS TO THE FUTURE OF EDUCATION

Moésia da Cunha Batista

Universidad del Sol, Paraguai

Francisco Danes Soares

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Paraguai

Ana Célia dos Santos

MUST University, Estados Unidos

Rosane dos Santos Frandji

MUST University, Estados Unidos

Daniele Rezende Quinet de Andrade

Fundação Universitária Iberoamericana, Espanha

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/74vycj19>

Publicado em: 03.06.2025

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar os limites e desafios dos modelos tradicionais de formação continuada de professores, com base em estudos recentes e em diálogo com as diretrizes das políticas públicas educacionais brasileiras. A temática abordou criticamente a persistência de práticas formativas centradas em modelos prescritivos, homogêneos e desarticulados da realidade escolar, que ainda predominam nos sistemas de ensino. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, com a seleção e análise de textos acadêmicos publicados em periódicos indexados, principalmente na base *SciELO*. O estudo concentrou-se na produção de autores que discutem a formação docente a partir de perspectivas críticas, articulando os conceitos de prática pedagógica, autonomia profissional e responsabilidade institucional. Constatou-se que os modelos vigentes de formação continuada apresentam baixa efetividade quanto à transformação das práticas docentes, sendo frequentemente utilizados como instrumentos de cumprimento burocrático de metas legais, e não como processos reflexivos voltados ao desenvolvimento profissional. A análise revelou, ainda, a necessidade de políticas formativas contextualizadas, fundamentadas no diálogo entre professores, nas condições reais de trabalho e na valorização do saber pedagógico situado. Concluiu-se que há uma lacuna entre os princípios normativos e as formas de implementação, o que compromete o potencial emancipador da formação continuada.

Palavras-chave: Qualificação Docente, Experiência Formativa, Política Educacional, Profissionalização do Ensino, Gestão da Aprendizagem.



Abstract: This article aimed to analyze the limits and challenges of traditional models of continuing teacher education, based on recent studies and in dialogue with the guidelines of Brazilian educational public policies. The theme critically addressed the persistence of formative practices centered on prescriptive, homogeneous models that remain disconnected from the school context and still prevail in the education systems. To this end, a qualitative study was conducted, grounded in a bibliographic review, involving the selection and analysis of academic texts published in indexed journals, primarily in the *SciELO* database. The study focused on works by authors who discuss teacher education from critical perspectives, articulating the concepts of pedagogical practice, professional autonomy, and institutional responsibility. It was found that the current models of continuing education show low effectiveness in transforming teaching practices, as they are often used as bureaucratic instruments to meet legal targets rather than as reflective processes aimed at professional development. The analysis also revealed the need for contextualized formative policies based on teacher dialogue, real working conditions, and the appreciation of situated pedagogical knowledge. It was concluded that there is a gap between normative principles and actual implementation, which undermines the emancipatory potential of continuing education.

Keywords: Teacher Qualification, Formative Experience, Educational Policy, Teaching Professionalization, Learning Management.

Introdução

A formação continuada de professores configurou-se, nas últimas décadas, como elemento estratégico nas políticas educacionais voltadas à valorização docente e à melhoria da qualidade do ensino. Inserida no discurso oficial como uma das principais ferramentas de qualificação profissional e atualização pedagógica, essa modalidade de formação assumiu centralidade nas agendas públicas e nos planos de desenvolvimento da educação básica. Entretanto, apesar de sua recorrência em documentos legais, programas institucionais e iniciativas governamentais, os modelos adotados para sua implementação têm sido amplamente questionados por estudiosos da área. Em particular, destaca-se a predominância de formatos padronizados, desarticulados do contexto escolar e centrados em prescrições técnicas, os quais muitas vezes negligenciam o caráter reflexivo, crítico e situado da prática docente.

A escolha pelo estudo desse tema decorreu da constatação de que, embora a formação continuada esteja consolidada como um direito profissional e uma exigência legal — conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) —, sua concretização frequentemente se restringiu a práticas compensatórias, fragmentadas e desvinculadas da realidade cotidiana das escolas. Essa contradição entre os objetivos proclamados pelas normativas e os resultados obtidos nas redes de ensino constitui um campo de interesse investigativo relevante, sobretudo diante do desafio de garantir uma formação docente de caráter emancipador, que reconheça os saberes profissionais, promova o pensamento crítico e valorize os processos colaborativos de construção do conhecimento pedagógico.

A problemática que orientou este estudo baseou-se, portanto, na seguinte questão norteadora: ‘Em que medida os modelos tradicionais de formação continuada de professores, adotados majoritariamente nas redes públicas de ensino, contribuem — ou limitam — a

qualificação crítica e reflexiva da prática docente no Brasil contemporâneo?’ Tal pergunta conduziu à necessidade de examinar criticamente os formatos predominantes, identificar suas limitações e relacionar esses achados às diretrizes das políticas públicas educacionais.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar, à luz de referenciais teóricos recentes, os limites e desafios dos modelos tradicionais de formação continuada de professores. De maneira específica, buscou-se: (1) identificar as principais críticas presentes na literatura sobre os formatos hegemônicos de formação continuada; (2) compreender como tais modelos afetam a autonomia e a prática pedagógica dos docentes; e (3) examinar a relação entre as políticas públicas educacionais e os modelos formativos predominantes, especialmente no que se refere à sua coerência com os princípios legais e pedagógicos da educação básica.

A investigação desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa, sustentada na metodologia de pesquisa bibliográfica. Para tanto, foram selecionados e analisados artigos científicos publicados em periódicos reconhecidos da área de educação, com ênfase em produções que abordassem criticamente os modelos de formação continuada em vigor. A coleta de material foi realizada em bases digitais como a *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, além de revistas de acesso aberto vinculadas a universidades públicas brasileiras. As buscas foram orientadas por palavras-chave simples e combinadas, como ‘formação continuada de professores’, ‘prática docente’, ‘políticas públicas’ e ‘desafios da formação’. A análise concentrou-se em textos cujas contribuições permitiram construir um panorama crítico e fundamentado sobre a temática.

A partir da leitura e sistematização do material selecionado, foram organizadas três categorias analíticas que orientaram os capítulos deste artigo. O primeiro capítulo, intitulado ‘Críticas aos modelos tradicionais de formação continuada: limites e desafios’, discorreu sobre a predominância de práticas formativas descontextualizadas, burocráticas e pouco eficazes, destacando sua baixa capacidade de transformação da prática docente. O segundo capítulo, ‘Formação continuada como espaço de reflexão e mudança na prática do professor’, explorou alternativas teóricas que concebem a formação como processo contínuo e coletivo, ancorado na reflexão crítica sobre a experiência pedagógica. Já o terceiro capítulo, ‘A influência das políticas públicas na formação continuada: entre o discurso legal e a prática real’, examinou os limites das diretrizes institucionais, a distância entre o discurso normativo e a execução prática das políticas, bem como os efeitos da lógica gerencialista sobre as propostas formativas.

Dessa forma, o artigo está estruturado em cinco seções principais. Após esta introdução, apresenta-se a metodologia, em que são descritos os procedimentos e critérios utilizados para a seleção e análise do material bibliográfico. Em seguida, os três capítulos analíticos desenvolvem o eixo temático da pesquisa a partir de diferentes dimensões do problema investigado. Por fim, nas considerações finais, são retomadas as principais conclusões do estudo, indicadas as limitações encontradas e propostas sugestões para investigações futuras sobre a formação continuada de professores em contextos escolares e institucionais diversos.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, considerada adequada para o propósito de analisar e criticar as contribuições de autores consagrados no campo das metodologias científicas aplicadas à educação. Esse tipo de abordagem tem como

finalidade examinar produções teóricas já publicadas, oferecendo ao pesquisador a possibilidade de interpretar os fenômenos educacionais a partir de referenciais consolidados e sistematizados. Conforme sustentado por Narciso e Santana, a pesquisa bibliográfica permite construir um campo argumentativo a partir da análise crítica das formulações teóricas existentes, possibilitando, assim, a compreensão aprofundada das categorias e problemáticas envolvidas no objeto investigado.

As ideias de Santana, Narciso e Santana reforçam a relevância dessa escolha metodológica ao afirmarem que “a formação de pesquisadores deve enfatizar a interdisciplinaridade como resposta às complexas questões científicas atuais” (2025, p. 4). A opção por um recorte teórico plural, sustentado por diferentes autores da área da educação, visou justamente respeitar esse princípio, permitindo uma análise que abrangesse aspectos históricos, epistemológicos e políticos da formação continuada de professores. Além disso, os mesmos autores destacam que “a adaptação às demandas tecnológicas emergentes é crucial para a atualização das metodologias de pesquisa” (Santana; Narciso; Santana, 2025, p. 5), o que justifica a utilização de bases digitais de amplo acesso como instrumento de coleta e seleção de material.

Nesse processo, os procedimentos metodológicos seguiram três etapas principais: levantamento, seleção e análise do material bibliográfico. Inicialmente, foram realizadas buscas por meio de combinações simples de palavras-chave, a fim de garantir a recuperação de um conjunto representativo de textos. As expressões utilizadas incluíram: ‘formação continuada de professores’, ‘políticas públicas de educação’, ‘críticas à formação docente e ‘prática pedagógica’. A escolha por vocábulos diretos e recorrentes visou evitar o uso de termos excessivamente técnicos ou restritos, o que poderia limitar o número de produções acessadas.

As buscas foram conduzidas principalmente na base de dados *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, biblioteca científica digital de acesso aberto que reúne periódicos acadêmicos revisados por pares, com ênfase em publicações da América Latina, Caribe, Portugal e Espanha. Trata-se de uma das plataformas mais relevantes no campo da educação, não apenas pela credibilidade dos periódicos indexados, mas também pela facilidade de acesso a produções em língua portuguesa. Complementarmente, foram consultadas revistas acadêmicas de instituições brasileiras disponíveis em portais institucionais, como Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Cadernos CEDES e Revista *on-line* de Política e Gestão Educacional.

Após a recuperação do material, foi realizada a leitura analítica dos textos, com foco na identificação de categorias teóricas que dialogassem com os objetivos da pesquisa. A análise concentrou-se em três núcleos temáticos: (i) críticas aos modelos tradicionais de formação continuada, (ii) práticas reflexivas no exercício docente e, (iii) efeitos das políticas públicas sobre a organização e qualidade das formações. A sistematização dos achados permitiu elaborar uma discussão fundamentada, articulando diferentes autores e correntes teóricas, e contribuindo para o alcance dos objetivos inicialmente propostos.

A metodologia bibliográfica mostrou-se eficiente não apenas pela profundidade teórica que proporciona, mas também pela possibilidade de confrontar diferentes interpretações, identificar lacunas na produção existente e sugerir novos caminhos para pesquisas futuras. Conforme já observado por Narciso e Santana (2025, p. 19461), “esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela análise de fontes teóricas já consolidadas, possibilitando uma reflexão sobre o tema”, o que se confirmou na trajetória investigativa deste estudo.

Críticas aos modelos tradicionais de formação continuada: limites e desafios

A formação continuada tem sido amplamente incorporada às políticas públicas e aos discursos educacionais como estratégia fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a valorização do magistério. Entretanto, embora seja reconhecida como um direito dos profissionais da educação, e condição indispensável ao exercício qualificado da docência, o modelo hegemônico que orienta muitas das ações de formação continuada permanece ancorado em perspectivas tecnicistas, burocráticas e homogeneizadoras. Tais modelos carecem de fundamentos teórico-metodológicos sólidos, apresentam pouca articulação com a prática docente concreta e, frequentemente, desconsideram as particularidades institucionais e culturais dos contextos escolares nos quais os professores atuam.

Um dos principais limites desses programas reside na centralização do planejamento, que ignora a participação dos professores como sujeitos formadores de sua própria prática. A lógica que sustenta boa parte das propostas formativas ainda se organiza por meio de estruturas verticais, nas quais conteúdos previamente definidos são transmitidos de modo generalizado, muitas vezes desconectados das necessidades formativas reais dos docentes. Tal configuração desvaloriza os saberes construídos na experiência e perpetua a ideia de que a melhoria da prática docente depende exclusivamente da assimilação de conhecimentos externos, desconsiderando a dimensão reflexiva do trabalho pedagógico.

Além disso, observa-se que os modelos tradicionais de formação continuada são frequentemente pautados pela lógica da certificação, limitando-se à oferta de cursos, oficinas ou palestras pontuais, com caráter formalista e baixa eficácia prática. Em lugar de promover processos contínuos e colaborativos de formação, essas ações tendem a cumprir exigências administrativas ou legais, sem possibilitar o desenvolvimento de competências críticas e investigativas. A fragmentação das iniciativas, somada à descontinuidade das políticas públicas voltadas à formação, compromete a construção de percursos formativos articulados à trajetória profissional dos docentes.

Nesse cenário, diversos estudos têm destacado a inadequação das propostas formativas à realidade das escolas públicas brasileiras. É recorrente a denúncia de que essas formações não produzem transformações efetivas no fazer docente, justamente por ignorarem os dilemas vivenciados no cotidiano escolar. A ausência de mecanismos de escuta, o distanciamento entre teoria e prática, e a falta de acompanhamento sistemático pós-formação são aspectos amplamente criticados por pesquisadores da área. Como argumentam Magalhães e Azevedo:

Centrar a formação docente no desenvolvimento de competências e na capacitação mostra o caráter do ensinar a fazer, naturalizando o sentido singular possibilitado por modelos que chegam às escolas através de programas/projetos do 'como fazer o ensino'. Aqui são apagados os contextos plurais (Magalhães; Azevedo, 2015, p. 20).

A crítica apresentada pelas autoras aponta para uma concepção empobrecida da docência, reduzida à execução de tarefas previamente definidas e dissociada do pensamento pedagógico autônomo. Essa lógica de formação tende a transformar o professor em mero aplicador de metodologias padronizadas, esvaziando o seu papel como intelectual da prática e inibindo a construção coletiva de saberes. Ao desconsiderar a complexidade e a especificidade do trabalho

docente, os programas de formação acabam por reforçar a lógica da adaptação, em vez de fomentar processos de análise crítica, problematização e criação pedagógica.

Ademais, é possível identificar uma relação direta entre os modelos tradicionais de formação e a imposição de metas educacionais ancoradas em indicadores externos de desempenho, que submetem a prática docente a padrões avaliativos rígidos e descontextualizados. Isso acarreta um desvio da função formativa para a função normativa das políticas de formação, deslocando o foco do desenvolvimento humano e profissional para o atendimento a parâmetros gerenciais e burocráticos. O caráter instrumental da formação, nesses moldes, distancia-se dos pressupostos pedagógicos emancipatórios, comprometendo o sentido transformador que a formação continuada deveria assumir.

Autores como Galindo e Inforsato também contribuem para essa crítica ao apontarem a desarticulação entre as propostas formativas e as condições reais de trabalho dos professores. Para os autores, há uma ausência de diálogo entre os planejadores das ações formativas e os sujeitos que delas participam, o que compromete a legitimidade e a eficácia dos processos de formação. Do mesmo modo, Lima e Moura destacam a permanência de ações fragmentadas e descoladas do cotidiano escolar, o que reforça a dissonância entre a intencionalidade pedagógica e a efetividade prática das políticas públicas de formação.

Diante disso, torna-se necessário reavaliar os fundamentos que orientam as políticas de formação continuada, com vistas à construção de alternativas que superem o paradigma da homogeneização e da subordinação técnica. A formação continuada deve ser concebida como espaço de problematização da prática, de construção coletiva do conhecimento pedagógico e de fortalecimento da autonomia docente. Isso implica, necessariamente, o reconhecimento da experiência como fonte legítima de saber, a valorização da escuta ativa e o compromisso com propostas formativas duradouras, contextualizadas e coerentes com os desafios concretos enfrentados pelas escolas públicas.

Em síntese, os modelos tradicionais de formação continuada apresentam limites significativos tanto em sua concepção quanto em sua operacionalização. A adoção de estruturas rígidas, a desconsideração da voz docente e a ausência de articulação com a realidade das escolas resultam na reprodução de práticas estéreis e na frustração das expectativas formativas. Superar esses limites exige o desenvolvimento de políticas que reconheçam o professor como sujeito do conhecimento e protagonista de sua formação, valorizando processos formativos que promovam o pensamento crítico, a autonomia e o compromisso ético com a educação pública de qualidade.

Formação continuada como espaço de reflexão e mudança na prática do professor

A concepção de formação continuada como espaço de reflexão crítica sobre a prática docente representa uma ruptura necessária com os modelos tradicionais, marcados pela transmissão unidirecional de conteúdos e pela ênfase em competências operacionais. Em contrapartida, propostas formativas fundamentadas na análise da prática propõem a valorização da experiência vivida pelo professor, da colaboração entre pares e da problematização coletiva das situações reais do cotidiano escolar. A formação deixa, assim, de ser um processo de atualização técnica para assumir um caráter epistemológico e político, orientado pela construção do conhecimento pedagógico em sua dimensão situada, histórica e dialógica.

Essa mudança de perspectiva implica reconhecer que o saber docente não se restringe ao domínio de conteúdos disciplinares, mas envolve a articulação entre teoria e prática, mediada por processos reflexivos contínuos. A prática educativa, ao ser interrogada criticamente, torna-se objeto de investigação pelo próprio professor, o que possibilita a reelaboração de sentidos, a ressignificação de procedimentos pedagógicos e o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada assume a função de mediação entre a prática existente e as possibilidades de transformação pedagógica, contribuindo para a consolidação da autonomia profissional e do pensamento pedagógico crítico.

Lima e Moura (2018) contribuem para essa discussão ao afirmarem que a formação continuada deve ser compreendida como um processo que favorece a reconstrução dos saberes docentes a partir do exercício reflexivo e da autoavaliação crítica da prática. As autoras argumentam que a qualidade da formação está diretamente associada à capacidade do professor de refletir sobre sua atuação, reformulando concepções e práticas em diálogo com a realidade escolar. Essa concepção rompe com a lógica prescritiva e expositiva das formações tradicionais, propondo a constituição de espaços formativos coletivos e dialógicos, nos quais a escuta, a análise e a criação ocupem lugar central.

Ainda nesse campo, Galindo e Inforsato (2016) destacam a necessidade de diagnósticos formativos precisos, elaborados a partir das demandas concretas dos docentes e das instituições escolares. Para os autores, é imprescindível que a formação se organize com base na escuta ativa dos sujeitos envolvidos, de modo a favorecer a construção de práticas pedagógicas coerentes com os desafios vividos na escola. O papel do professor, portanto, deixa de ser o de receptor de saberes externos e passa a ser o de sujeito ativo da própria formação, capaz de produzir conhecimentos e de ressignificar sua prática a partir da reflexão sistemática sobre ela.

Essa abordagem também implica uma revalorização do trabalho docente como prática intelectual e política, superando a concepção reducionista do professor como executor de técnicas e procedimentos. A prática pedagógica, ao ser analisada em seus condicionantes históricos, sociais e institucionais, permite ao docente compreender as mediações que estruturam sua ação, desenvolvendo uma postura investigativa e crítica. A formação continuada, nesse sentido, deve constituir-se como espaço de produção coletiva de saberes pedagógicos, ancorada na experiência, na escuta e no diálogo entre teoria e prática.

Por fim, a construção de propostas formativas que operem nessa direção exige políticas públicas coerentes com essa concepção ampliada de formação. Isso implica o fortalecimento da escola como espaço de formação, a valorização da colaboração entre professores, a articulação entre formação inicial e continuada, e o reconhecimento institucional do tempo e das condições necessárias ao desenvolvimento profissional. Somente a partir dessas condições estruturais e conceituais é possível consolidar a formação continuada como prática transformadora, voltada ao fortalecimento da profissão docente e à qualificação democrática da educação pública.

A influência das políticas públicas na formação continuada: entre o discurso legal e a prática real

A configuração da formação continuada de professores no Brasil está fortemente marcada pelas diretrizes das políticas públicas educacionais. Ao longo das últimas décadas, diversos

dispositivos legais passaram a reconhecer a importância dessa formação como parte essencial da valorização docente, da garantia de qualidade no ensino e da consolidação de um sistema educacional mais equitativo. No entanto, há uma distância expressiva entre os princípios declarados nos documentos normativos e a efetivação concreta das ações formativas nas redes de ensino. Essa discrepância tem sido evidenciada por diferentes autores, que apontam os limites estruturais e conceituais das políticas implementadas.

Entre os principais documentos que regulam a formação docente, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001) e, mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), especialmente por meio das Metas 15 e 16. Tais normativos reafirmam o direito à formação inicial e continuada, a necessidade de articulação entre teoria e prática, e a valorização da carreira docente como condição para o fortalecimento da escola pública. Todavia, o discurso oficial nem sempre se converte em políticas duradouras, bem estruturadas e sensíveis às condições reais de trabalho dos educadores.

Nesse sentido, Magalhães e Azevedo (2015) problematizam a distância entre o que está previsto na legislação educacional e o que se materializa nas redes de ensino. As autoras destacam que, embora o PNE proponha ações estruturantes, como a formação de professores em nível de pós-graduação e o dimensionamento das necessidades formativas por sistema de ensino, não há definições claras quanto às formas, conteúdos e condições em que essas formações devem ocorrer. Como afirmam:

Nada é dito sobre as formas e em que condições se fará a formação continuada. [...] Ao longo do documento como um todo, a iniciativa privada está fortemente presente, deflagrando o empreendedorismo da educação, o que endossa o novo desenvolvimentismo apontado no início deste trabalho (Magalhães; Azevedo, 2015, p. 23).

Essa observação remete a um fenômeno recorrente nas políticas educacionais recentes: a crescente inserção da lógica empresarial nos processos formativos, com ênfase na contratualização, na padronização de conteúdos e na avaliação por resultados. Tal tendência reforça a ideia de que a formação continuada se orienta cada vez mais por uma racionalidade gerencial, desvinculada das necessidades pedagógicas e das singularidades dos contextos escolares.

Lima e Moura (2018) também expressam preocupação com o uso instrumental das metas do PNE. As autoras destacam que, embora as metas apontem para avanços necessários, como a universalização da formação específica e a qualificação em serviço, sua implementação tem sido fragilizada pela descontinuidade e pela ausência de um plano articulado nacionalmente. Em suas palavras:

A análise da formação de professores considera também as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, PNE 2014–2024. [...] Será preciso ampliar o atendimento, melhorar a qualidade e reduzir as desigualdades entre escolas e redes de ensino público (Lima; Moura, 2018, p. 248).

Além disso, verifica-se que grande parte das formações promovidas pelo poder público tem assumido características de ações compensatórias, voltadas principalmente à correção de lacunas da formação inicial, em vez de se configurarem como processos contínuos de atualização e aprofundamento profissional. Segundo análise de Magalhães e Azevedo (2015, p. 24), essas iniciativas, ao se distanciarem da perspectiva de avanço teórico e renovação pedagógica, acabam

por reduzir o escopo da formação continuada, esvaziando seu papel formativo ao longo da carreira docente.

Adicionalmente, Lima e Moura (2018) observam que “a formação continuada é tratada na LDB como um direito do professor e um dever do Estado”, mas alertam que os investimentos efetivos são, em muitos casos, “insuficientes, comprometendo a efetividade das ações planejadas” (p. 247). Tal constatação explicita a precarização do compromisso estatal com a qualificação docente, evidenciando a lacuna existente entre o enunciado normativo e sua operacionalização prática.

Portanto, ao examinar a influência das políticas públicas sobre a formação continuada, torna-se evidente que o discurso legal, ainda que avançado em muitos aspectos, não tem sido suficiente para assegurar a construção de propostas formativas estruturadas, democráticas e emancipadoras. A persistência de lógicas externas à escola, a baixa institucionalização das ações e a fragilidade dos investimentos comprometem o direito à formação de qualidade e esvaziam o potencial transformador da formação continuada. Para que as políticas públicas avancem nesse campo, é necessário que deixem de ser pautadas por metas quantitativas e passem a valorizar os processos educativos em sua dimensão crítica, colaborativa e situada.

Resultados e discussões

A partir da análise crítica dos textos selecionados, verificou-se que os modelos tradicionais de formação continuada de professores permanecem amplamente hegemônicos no contexto das políticas públicas e das práticas institucionais. Entre as principais conclusões extraídas do estudo, destaca-se a constatação de que tais modelos são estruturados com base em propostas uniformizadas, prescritivas e, em grande medida, desarticuladas das demandas reais dos professores e dos contextos escolares. Essa configuração compromete a eficácia formativa e limita a capacidade das ações de promover mudanças efetivas na prática pedagógica. Ao invés de atuarem como instrumentos de qualificação profissional contínua, essas formações tendem a reproduzir uma lógica tecnicista, orientada por exigências externas ao cotidiano da escola, como metas de desempenho e padrões avaliativos.

O significado dessas descobertas reside na revelação de um descompasso entre o discurso oficial presente em documentos normativos — como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais — e a implementação prática das formações. Embora os textos legais reconheçam a formação continuada como direito do docente e elemento central da valorização profissional, a concretização desse direito se dá de forma limitada, descontinuada e muitas vezes condicionada a programas de curta duração e conteúdo generalista. Tais condições não favorecem a construção de saberes pedagógicos contextualizados nem o fortalecimento da autonomia e da reflexão crítica dos professores.

Essas constatações convergem com o que diversos estudos já têm demonstrado. A literatura especializada indica que a formação continuada, quando conduzida de modo impositivo, padronizado e desarticulado da experiência docente, tende a gerar baixo impacto sobre a prática pedagógica. Pesquisadores como Gati *et al* já haviam problematizado o caráter prescritivo e instrumental das políticas formativas que privilegiam a transmissão de conteúdos e o cumprimento de metas quantitativas, em detrimento do diálogo entre teoria e prática e da

valorização da experiência profissional. O presente estudo confirma essas análises e reforça a necessidade de repensar os fundamentos que orientam as ações formativas no Brasil.

Contudo, algumas limitações devem ser reconhecidas. Em primeiro lugar, a investigação concentrou-se na análise de textos teóricos e documentos institucionais, sem incorporar dados empíricos oriundos de experiências concretas de formação continuada em diferentes redes de ensino. Isso restringe a possibilidade de examinar como tais formações são percebidas, apropriadas e ressignificadas pelos professores em seu cotidiano profissional. Além disso, embora as críticas aos modelos tradicionais estejam bem fundamentadas nos textos analisados, observou-se uma relativa escassez de proposições sistemáticas de modelos alternativos, o que limita a capacidade de projetar caminhos concretos para superar as deficiências identificadas.

Um resultado que pode ser considerado inesperado diz respeito à persistência do modelo compensatório de formação continuada, mesmo após décadas de crítica acadêmica e reformulações legais. A literatura já havia apontado os riscos de converter a formação em mera resposta a lacunas da formação inicial, mas os dados analisados indicam que essa concepção ainda orienta muitas das ações vigentes. Tal fato sugere a força de uma cultura institucional que resiste à mudança e que continua a operar sob os mesmos pressupostos gerenciais e padronizadores denunciados por autores críticos, como Magalhães e Azevedo (2015) e Lima e Moura (2018).

Diante disso, torna-se necessário recomendar o aprofundamento de estudos empíricos sobre políticas e práticas formativas que se proponham a romper com a lógica tradicional. Investigações qualitativas com professores em exercício, focalizando experiências formativas sustentadas por metodologias colaborativas, projetos integrados e processos de investigação da própria prática, podem contribuir para compreender os fatores que favorecem ou dificultam a eficácia das formações. Além disso, estudos comparativos entre diferentes redes de ensino e regiões do país poderiam revelar como aspectos contextuais, institucionais e políticos influenciam a implementação das propostas. Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas explorem a articulação entre formação continuada, identidade docente e condições de trabalho, compreendendo a formação não apenas como técnica ou política, mas como experiência profissional e cultural em permanente construção.

Conclusão

O estudo realizado permitiu compreender, de forma crítica e fundamentada, os limites e desafios dos modelos tradicionais de formação continuada de professores, com base na análise de produções acadêmicas recentes que abordam esse tema sob perspectivas teóricas diversas. A investigação buscou examinar, sobretudo, como tais modelos influenciam a prática docente e de que maneira se articulam (ou não) às políticas públicas educacionais que regulamentam a formação profissional no Brasil.

A análise desenvolvida possibilitou responder às questões delineadas na introdução e na metodologia, especialmente no que diz respeito à caracterização dos formatos predominantes de formação continuada, à identificação de suas limitações conceituais e estruturais e à verificação da distância entre os discursos normativos e a realidade das práticas formativas nas redes de ensino. Observou-se que os modelos hegemônicos permanecem fortemente ancorados em

lógicas prescritivas, burocráticas e compensatórias, com baixa capacidade de promover reflexão crítica, autonomia docente ou transformação efetiva da prática pedagógica.

Os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados. Foi possível identificar, com base nos textos selecionados, que a formação continuada frequentemente se organiza por meio de ações fragmentadas, generalistas e desarticuladas da realidade escolar. Constatou-se, ainda, que muitas das propostas analisadas respondem mais a exigências legais e administrativas do que a demandas pedagógicas concretas, limitando seu impacto sobre o desenvolvimento profissional docente. Em contrapartida, os textos também apontam a necessidade de construção de propostas formativas fundamentadas na escuta dos professores, no trabalho coletivo e na articulação entre teoria e prática, reafirmando o papel da formação como processo permanente, situado e dialógico.

Como desdobramento das lacunas evidenciadas, recomenda-se que futuras pesquisas avancem na sistematização de experiências formativas inovadoras, especialmente aquelas que tenham como base metodologias colaborativas, projetos integradores e estratégias de investigação da própria prática. Além disso, investigações empíricas voltadas à percepção dos professores sobre os processos de formação aos quais são submetidos podem oferecer subsídios importantes para o aprimoramento das políticas públicas. Por fim, sugere-se o aprofundamento de estudos que articulem formação continuada, condições de trabalho e identidade profissional, de modo a compreender a formação docente como processo complexo, contínuo e historicamente situado.

Referências

- GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 3, p. 463–477, 2016.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condição docente, desenvolvimento profissional e instituições formadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 135–146, 2008.
- LIMA, F. das C. S.; MOURA, M. da G. C. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, p. 242–258, 2021.
- MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 15–36, 2015.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7–22, 2009.
- NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2024.
- SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e13702, 2025.