

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: ANÁLISE DE MODELOS E EFICÁCIA NA TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA

### CONTINUING TRAINING OF IN-SERVICE TEACHERS: MODEL ANALYSIS AND EFFECTIVENESS IN TRANSFORMING PRACTICE

- Eliana Costa Ribeiro
- Fernanda Loureiro Toniza
- Gislene Soares Lacerda
- Juliana Maria Pavan
- Leidiane Pasqualotto Beretta

#### Resumo:

O presente estudo analisa a formação continuada de professores em serviço, com foco nos modelos formativos adotados e em sua eficácia na transformação da prática pedagógica. Parte-se do entendimento de que a formação docente não se encerra na graduação, constituindo processo permanente vinculado às demandas do cotidiano escolar, às mudanças sociais e às necessidades de aprendizagem dos estudantes. O objetivo da pesquisa foi compreender como diferentes modelos de formação continuada contribuem para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria das práticas educativas. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais. O referencial teórico apoia-se em autores como António Nóvoa, Maurice Tardif, Bernadete Gatti, Selma Garrido Pimenta, Paulo Freire, Donald Schön e Philippe Perrenoud. Os resultados indicam que programas eficazes de formação continuada são aqueles contextualizados, colaborativos, reflexivos e articulados ao trabalho real do professor. Conclui-se que a transformação da prática depende da integração entre políticas públicas consistentes, cultura escolar formativa, valorização profissional e compromisso ético com a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Professores em serviço. Desenvolvimento profissional. Prática pedagógica. Formação docente.

**Abstract:** This study analyzes continuing education for in-service teachers, focusing on training models adopted and their effectiveness in transforming pedagogical practice. It is based on the understanding that teacher education does not end with undergraduate studies, but constitutes a permanent process linked to daily school demands, social changes, and students' learning needs. The objective of the research was to understand how different continuing education models contribute to teachers' professional development and to the improvement of educational practices. Methodologically, this is a bibliographic study with a qualitative approach and an exploratory-descriptive nature, based on books, scientific articles, and official documents. The theoretical framework is based on authors such as António Nóvoa, Maurice Tardif, Bernadete Gatti, Selma Garrido Pimenta, Paulo Freire, Donald Schön and Philippe Perrenoud. The results indicate that effective continuing education programs are those that are contextualized, collaborative, reflective, and connected to teachers' real work. It is concluded that practice transformation depends on the integration of consistent public policies, a formative school culture, professional appreciation, and ethical commitment to learning.

**Keywords:** Continuing education. In-service teachers. Professional development. Pedagogical practice. Teacher education.

## 1 INTRODUÇÃO

A docência contemporânea é atravessada por mudanças curriculares, avanços tecnológicos, novas demandas sociais e desafios relacionados à diversidade dos estudantes. Nesse cenário, a formação inicial, embora fundamental, mostra-se insuficiente para responder à complexidade do trabalho pedagógico. Torna-se indispensável compreender a formação

continuada como processo permanente de desenvolvimento profissional, capaz de fortalecer saberes, revisar práticas e ampliar a qualidade da educação escolar.

A formação continuada em serviço apresenta especial relevância por ocorrer em estreita relação com o cotidiano escolar e com os problemas concretos enfrentados pelos professores. Para António Nóvoa, o desenvolvimento profissional docente acontece quando a formação dialoga com a experiência, com a reflexão coletiva e com a identidade profissional (NÓVOA, 1992). De forma semelhante, os saberes docentes são construídos na articulação entre formação acadêmica, experiência prática e interações institucionais (TARDIF, 2002).

Entretanto, nem toda proposta formativa produz impactos reais na prática pedagógica. Modelos centrados apenas em palestras pontuais, transmissões teóricas descontextualizadas ou exigências burocráticas tendem a apresentar baixa eficácia (GATTI, 2016). Em contrapartida, programas colaborativos, reflexivos e vinculados ao contexto escolar mostram maior

potencial transformador (PIMENTA, 2002; SCHÖN, 2000).

Sob uma perspectiva crítica, formar professores significa também fortalecer a capacidade de compreender a realidade educacional e atuar para transformá-la. Ensinar envolve reflexão, diálogo e compromisso social (FREIRE, 1996). Assim, a formação continuada precisa ir além do aperfeiçoamento técnico, assumindo dimensão ética, política e pedagógica.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar modelos de formação continuada de professores em serviço e discutir sua eficácia na transformação da prática pedagógica.

## 2 MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza básica e objetivo exploratório-descritivo. A abordagem qualitativa permite interpretar fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando significados, contextos e relações institucionais (MINAYO, 2001). A pesquisa bibliográfica possibilita reunir e analisar produções científicas

relevantes sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente (GIL, 2008).

O corpus teórico foi constituído por livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à temática. Foram priorizados autores reconhecidos no campo da formação docente, entre eles António Nóvoa (NÓVOA, 1992), Maurice Tardif (TARDIF, 2002), Bernadete Gatti (GATTI, 2016), Selma Garrido Pimenta (PIMENTA, 2002), Donald Schön (SCHÖN, 2000) e Philippe Perrenoud (PERRENOUD, 2000).

As buscas ocorreram em bases acadêmicas como Google Scholar, SciELO e CAPES Periódicos, utilizando descritores como “formação continuada”, “professores em serviço”, “desenvolvimento profissional”, “prática pedagógica” e “eficácia formativa”. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011).

### **3 Formação Continuada como**

### **Processo Permanente de Desenvolvimento Profissional**

A formação continuada precisa ser compreendida como dimensão constitutiva da docência e não como complemento eventual à formação inicial. O trabalho docente exige atualização constante, reelaboração de saberes e capacidade de responder a contextos educacionais em permanente transformação. Mudanças curriculares, demandas inclusivas, avanços tecnológicos e novos perfis de estudantes reforçam a necessidade de aprender continuamente ao longo da carreira.

Para António Nóvoa, a formação ganha sentido quando está vinculada à profissão e à construção da identidade docente (NÓVOA, 1992). Isso significa que professores se desenvolvem não apenas por acúmulo de cursos, mas pela reflexão crítica sobre sua experiência, pelo diálogo com pares e pela participação em comunidades profissionais de aprendizagem.

De acordo com Maurice Tardif, os saberes docentes são plurais e resultam de diferentes fontes: saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos

e experienciais (TARDIF, 2002). Assim, a formação continuada eficaz precisa reconhecer conhecimentos já construídos pelos professores e articulá-los a novos referenciais teóricos.

Nessa perspectiva, formar-se em serviço representa movimento permanente de crescimento profissional e fortalecimento da autonomia docente.

#### **4 Modelos Tradicionais e Modelos Colaborativos de Formação**

Os programas de formação continuada assumem diferentes formatos, concepções e objetivos. Historicamente, muitos sistemas educacionais adotaram modelos tradicionais baseados em cursos rápidos, palestras expositivas e transmissões centralizadas de conteúdos. Nessas propostas, o professor aparece como receptor de orientações elaboradas externamente, com pouca participação na definição de temas e reduzida relação entre o conteúdo estudado e os desafios reais da escola.

Embora essas iniciativas possam oferecer informações relevantes, frequentemente apresentam limitações

quanto ao impacto na prática pedagógica. Quando a formação ocorre de maneira descontextualizada, sem acompanhamento posterior e sem espaço para experimentação, tende a produzir mudanças superficiais ou temporárias. Conforme destaca Bernadete Gatti, políticas formativas pouco articuladas ao cotidiano escolar costumam ter baixa efetividade e alcance restrito (GATTI, 2016).

Em contraposição, ganharam força modelos colaborativos de formação continuada, centrados na escola como espaço formativo e na participação ativa dos docentes. Nessas abordagens, o conhecimento profissional é construído coletivamente por meio de estudos, observação de práticas, análise de problemas concretos, planejamento conjunto e troca de experiências entre pares.

Para Selma Garrido Pimenta, o professor se desenvolve quando assume postura investigativa diante da própria prática, articulando teoria e ação pedagógica (PIMENTA, 2002). A formação colaborativa favorece esse movimento ao criar espaços de diálogo, escuta e problematização.

Outro diferencial desses modelos é o reconhecimento do contexto institucional. Cada escola apresenta características próprias, culturas organizacionais específicas e necessidades singulares. Programas sensíveis a essa realidade tendem a gerar maior engajamento docente e resultados mais consistentes.

Portanto, a comparação entre modelos evidencia que a eficácia formativa depende menos da quantidade de horas certificadas e mais da qualidade das interações, da pertinência temática e da possibilidade concreta de transformação do trabalho pedagógico.

## **5. A Escola como Espaço Privilegiado de Formação em Serviço**

A escola não deve ser vista apenas como local de aplicação de conhecimentos produzidos externamente, mas como espaço privilegiado de produção de saberes profissionais. É no cotidiano escolar que emergem desafios reais relacionados à aprendizagem, convivência, currículo, avaliação, inclusão e gestão da sala de aula. Por isso, a formação em serviço encontra na própria escola terreno fértil para se tornar significativa e

transformadora.

Quando a instituição escolar organiza tempos e espaços para estudo coletivo, reflexão pedagógica e planejamento compartilhado, fortalece-se uma cultura profissional de aprendizagem contínua. Reuniões pedagógicas, grupos de estudo, observação entre pares, análise de resultados de aprendizagem e projetos interdisciplinares são exemplos de práticas que convertem o cotidiano em oportunidade formativa.

Segundo José Carlos Libâneo, a organização escolar precisa articular dimensões administrativas e pedagógicas em favor da qualidade do ensino (LIBÂNEO, 2004). Isso inclui compreender a formação docente como parte da própria gestão pedagógica e não como atividade paralela.

Na mesma direção, Heloísa Lück afirma que lideranças escolares eficazes mobilizam pessoas e recursos em torno de objetivos comuns de aprendizagem (LÜCK, 2009). Gestores que valorizam processos formativos criam condições institucionais para que professores estudem, compartilhem experiências e inovem em suas práticas.

Além disso, Vitor Henrique Paro ressalta a importância da participação coletiva na construção de decisões escolares (PARO, 2010). Uma escola democrática favorece formação mais horizontal, baseada no diálogo e no reconhecimento dos saberes docentes.

Desse modo, a escola como espaço formativo contribui para tornar a formação continuada mais contextualizada, colaborativa e diretamente vinculada às necessidades concretas da prática pedagógica.

## **6. Reflexão sobre a Prática e Transformação Pedagógica**

A eficácia da formação continuada está profundamente relacionada à capacidade de provocar reflexão crítica sobre a prática docente. Mudanças consistentes no ensino raramente ocorrem apenas pela transmissão de teorias ou técnicas prontas. Elas emergem quando o professor analisa suas ações, identifica desafios, interpreta resultados e reconstrói modos de ensinar à luz de novos conhecimentos.

Para Donald Schön, profissionais competentes desenvolvem a chamada

reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, aprendendo ao pensar criticamente sobre situações reais vividas no exercício profissional (SCHÖN, 2000). No campo educacional, isso significa que o professor aprende ao examinar decisões didáticas, reações dos estudantes, estratégias de avaliação e efeitos de suas intervenções pedagógicas.

A reflexão sobre a prática também fortalece a autonomia docente. Em vez de depender exclusivamente de prescrições externas, o professor amplia sua capacidade de tomar decisões fundamentadas, adaptar metodologias e responder criativamente aos desafios cotidianos. Trata-se de movimento que valoriza o docente como intelectual da educação e produtor de conhecimento pedagógico.

Segundo Philippe Perrenoud, a formação de professores precisa preparar para enfrentar situações complexas e imprevisíveis presentes no trabalho real (PERRENOUD, 2000). Isso exige desenvolvimento de competências relacionadas à análise de problemas, cooperação, gestão de aprendizagens e tomada de decisões.

A transformação pedagógica, portanto, não decorre de fórmulas universais, mas de processos reflexivos contínuos. Quando a formação cria espaços para estudo de casos, observação de aulas, análise de evidências de aprendizagem e reconstrução coletiva de estratégias, aumenta-se o potencial de mudança efetiva na prática escolar.

## **7. Perspectiva Crítica, Práxis e Compromisso Social da Formação**

A formação continuada não pode restringir-se ao aperfeiçoamento técnico-metodológico. Ensinar é atividade humana, social e política, diretamente relacionada à formação de sujeitos e à democratização do conhecimento. Por isso, os processos formativos precisam incluir reflexão crítica sobre desigualdades educacionais, finalidades da escola pública e compromisso ético com a aprendizagem de todos.

Para Paulo Freire, a prática docente exige diálogo, consciência crítica e articulação entre ação e reflexão, constituindo verdadeira práxis transformadora (FREIRE, 1996). Sob essa ótica, formar professores significa

fortalecer sua capacidade de ler a realidade, questionar injustiças e construir práticas pedagógicas humanizadoras.

Na mesma direção, Dermeval Saviani destaca que a função social da escola consiste em garantir acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade (SAVIANI, 2008). A formação continuada precisa, portanto, qualificar o trabalho docente para assegurar ensino consistente e direito à aprendizagem.

Miguel Arroyo amplia esse debate ao evidenciar que estudantes e professores possuem trajetórias marcadas por desigualdades sociais, culturais e econômicas (ARROYO, 2011). Considerar tais trajetórias é fundamental para construir práticas sensíveis à diversidade e às condições concretas da escola pública.

Assim, a perspectiva crítica reafirma que a eficácia da formação continuada também se mede por sua capacidade de promover justiça educacional, inclusão e fortalecimento da escola pública democrática.

## **8. Indicadores de Eficácia e**

## **Caminhos para Políticas Sustentáveis**

Discutir a eficácia da formação continuada exige superar avaliações centradas apenas no número de cursos ofertados, horas certificadas ou participação formal dos docentes. Tais indicadores administrativos são insuficientes para demonstrar se houve impacto real no ensino e na aprendizagem. A análise da eficácia precisa considerar mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, no desenvolvimento profissional e nos resultados educacionais.

Entre os indicadores relevantes destacam-se: maior diversidade metodológica em sala de aula, ampliação da capacidade reflexiva dos docentes, uso mais intencional da avaliação, fortalecimento do trabalho colaborativo, melhoria do clima escolar e avanços na aprendizagem dos estudantes. Também devem ser observados níveis de engajamento docente e continuidade das mudanças ao longo do tempo.

Pesquisas internacionais apontam que programas mais eficazes apresentam características recorrentes, como

duração adequada, foco em conteúdos relevantes, aprendizagem ativa, acompanhamento contínuo e colaboração profissional. Nessa direção, Linda Darling-Hammond destaca que o desenvolvimento profissional de qualidade está associado a experiências sustentadas e conectadas ao trabalho real do professor (DARLING-HAMMOND, 2017).

Para que tais princípios se consolidem, são necessárias políticas públicas sustentáveis. Isso inclui financiamento contínuo, valorização da carreira docente, garantia de tempo institucional para estudo, apoio técnico-pedagógico e integração entre universidades, redes de ensino e escolas. Sem essas condições, a formação tende a permanecer fragmentada e descontínua.

Por fim, a eficácia da formação continuada depende de compreender o professor como protagonista de seu desenvolvimento profissional. Políticas impostas verticalmente, sem escuta docente, dificilmente geram transformação duradoura. Quando formação, gestão e compromisso social caminham juntos, ampliam-se as

possibilidades de mudança consistente na prática pedagógica.

### Quadro – Unitarização dos Autores e Obras Utilizados

Autor / Obra	Tema Central	Unitariza ção das Ideias Principai s	Contribuição para o Artigo
António Nóvoa – Os professor es e sua formação (1992)	Formação docente	A formação continuada deve estar vinculada à profissão, à identidade e docente e à reflexão coletiva. Os saberes docentes são plurais e construídos na experiência, na formação e no cotidiano escolar. Programas formativos precisam dialogar com a realidade escolar para gerar impacto efetivo.	Fundamenta a ideia de formação em serviço como processo permanente e contextualizado.
Maurice Tardif – Saberes docentes e formação profissional (2002)	Saberes profissionais	Os saberes docentes são plurais e construídos na experiência, na formação e no cotidiano escolar. Programas formativos precisam dialogar com a realidade escolar para gerar impacto efetivo.	Sustenta a valorização da prática e dos conhecimentos experienciais do professor.
Bernadet e Gatti – Formação de professores (2016)	Políticas públicas	Programas formativos precisam dialogar com a realidade escolar para gerar impacto efetivo.	Apoia a crítica a formações burocráticas e descontextualizadas.
Selma Garrido Pimenta	Reflexão docente	O professor aprende	Base para defender a prática
– <i>Professor reflexivo no Brasil (2002)</i>			ao investigar e refletir criticamente sobre sua prática. A escola deve articular organização pedagógica e administrativa para garantir qualidade
José Carlos Libâneo – <i>Organização e gestão da escola (2004)</i>	Gestão escolar		Sustenta a escola como espaço institucional de formação continuada.
Heloísa Lück – <i>Dimensões da gestão escolar e suas competências (2009)</i>	Liderança escolar		A gestão escolar mobiliza pessoas e recursos em torno de objetivos comuns. Reforça o papel da liderança na promoção da cultura formativa.
Vitor Henrique Paro – <i>Gestão democrática da escola pública (2010)</i>	Participação democrática		A participação coletiva fortalece decisões e processos educacionais. Contribui para a defesa de formações colaborativas e horizontais.
Donald Schön – <i>Educação profissional reflexiva (2000)</i>	Prática reflexiva		Profissionais aprendem ao refletir durante e após a ação. Fundamenta a transformação pedagógica por análise da prática real.
Philippe Perrenoud – <i>Dez novas competências para ensinar (2000)</i>	Competências docentes		Ensinar exige competências para lidar com situações complexas e imprevisíveis. Apoia a formação voltada para resolução de problemas reais.

Paulo Freire – <i>Pedagogia da autonomia</i> (1996)	Educação crítica	Ensinar exige diálogo, ética, reflexão e compromisso social.	Sustenta a dimensão emancipadora da formação continuada.
Dermeval Saviani – <i>Escola e democracia</i> (2008)	Função social da escola	A escola deve democratizar o acesso ao conhecimento científico e cultural.	Relaciona formação docente à garantia do direito à aprendizagem.
Miguel Arroyo – <i>Ofício de mestre</i> (2011)	Realidade escolar	A docência envolve sujeitos concretos marcados por desigualdades sociais.	Amplia a análise para a diversidade e os desafios da escola pública.
Linda Darling-Hammond – <i>Teacher Education Development</i> (2017)	Eficácia formativa	Programas eficazes são contínuos, ativos, colaborativos e conectados à prática.	Fundamenta os indicadores de qualidade da formação continuada.

Fonte: próprios autores, 2026.

A unitarização dos autores evidencia que a formação continuada de professores em serviço é um campo teórico multidimensional, composto por contribuições que articulam desenvolvimento profissional, gestão escolar, reflexão pedagógica, políticas públicas e compromisso social. Não se

trata de um tema restrito à atualização técnica, mas de um processo complexo relacionado à qualidade da educação e à valorização docente.

No eixo da formação profissional, António Nóvoa, Maurice Tardif e Bernadete Gatti convergem ao demonstrar que o professor aprende continuamente e que a formação precisa dialogar com a realidade concreta do trabalho escolar. Essas contribuições superam a ideia de cursos isolados e valorizam processos permanentes de desenvolvimento profissional.

No campo da organização escolar, José Carlos Libâneo, Heloísa Lück e Vitor Henrique Paro mostram que a escola pode se constituir como espaço formativo quando há liderança pedagógica, planejamento institucional e participação democrática. Isso reforça que a eficácia da formação não depende apenas do indivíduo, mas também das condições organizacionais oferecidas pela instituição.

Quanto à transformação da prática, Donald Schön, Philippe Perrenoud e Selma Garrido Pimenta destacam a centralidade da reflexão sobre a ação e

do enfrentamento de situações complexas. A prática docente é dinâmica e exige capacidade analítica, autonomia e reconstrução constante de estratégias pedagógicas.

Por fim, a dimensão crítica representada por Paulo Freire, Dermeval Saviani e Miguel Arroyo amplia o debate ao relacionar formação continuada à justiça social, democratização do conhecimento e defesa da escola pública. Já Linda Darling-Hammond contribui ao oferecer evidências sobre características de programas realmente eficazes.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada eficaz depende da integração entre teoria e prática, colaboração institucional, reflexão crítica e políticas sustentáveis. O quadro demonstra que transformar a prática docente exige considerar simultaneamente aspectos pedagógicos, organizacionais e sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise realizada evidenciou que a formação continuada de professores em serviço constitui

elemento central para a melhoria da qualidade educacional e para a transformação da prática pedagógica. Verificou-se que modelos tradicionais, centrados na transmissão pontual de conteúdos, apresentam impacto limitado quando desvinculados do contexto escolar e das necessidades reais dos docentes.

Em contrapartida, modelos colaborativos, reflexivos e contextualizados demonstram maior potencial de eficácia, especialmente quando reconhecem a escola como espaço formativo e valorizam os saberes produzidos na experiência profissional. Também se constatou que a reflexão crítica sobre a prática fortalece a autonomia docente e favorece mudanças metodológicas consistentes.

A perspectiva crítica permitiu compreender que formar professores envolve compromisso com a justiça social, com a democratização do conhecimento e com a defesa da escola pública. Além disso, a eficácia formativa depende de políticas públicas sustentáveis, investimento institucional e valorização da carreira docente.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada em serviço precisa ser permanente, participativa e orientada pelos desafios concretos do trabalho educativo, tornando-se instrumento estratégico para o desenvolvimento profissional docente e para a garantia do direito de aprender de todos os estudantes.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

DARLING-HAMMOND, Linda Darling-Hammond. *Teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017.

FREIRE, Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Gatti. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. RBPAAE, 2016.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo. *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa Lück. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António Nóvoa. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARO, Vitor Henrique Paro. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2010.

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

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald Schön. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval Saviani. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice Tardif. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.