

Revista Brasileira de Ciências Humanas

ISSN 3085-8178

vol. 1, n. 6, 2025

... ARTIGO 7

Data de Aceite: 02/12/2025

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Debora Oliveira Lana



Todo o conteúdo desta revista está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Resumo: A formação continuada de professores é reconhecida como um dos pilares do desenvolvimento profissional docente e da qualidade da educação. Este artigo analisa, por meio de uma revisão sistemática da literatura, como tem sido abordada a formação continuada em diferentes contextos nacionais e internacionais, com ênfase no Brasil, à luz das redes colaborativas e da ecologia da aprendizagem. A pesquisa seguiu o protocolo PRISMA, resultando na seleção de 21 produções científicas publicadas entre 2019 e 2024. A análise dos dados identificou três eixos temáticos: formação continuada, redes colaborativas e ecologia da aprendizagem e experiências formativas mediadas por tecnologias digitais. Os resultados indicam que políticas brasileiras como a BNC-FC- 2019 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 representam avanços normativos, mas enfrentam desafios às diferentes realidades escolares. Experiências internacionais e nacionais baseadas em redes colaborativas e na ecologia da aprendizagem demonstram maior impacto sobre a prática docente, apontando para a necessidade de programas formativos mais contextualizados, flexíveis e colaborativos.

Palavras-chave: formação continuada; desenvolvimento profissional docente; políticas públicas educacionais; ecologia da aprendizagem; redes colaborativas.

Introdução

A formação continuada de professores tem sido amplamente discutida na literatura acadêmica, especialmente por sua relevância para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade da educação. No Brasil, essa formação é regulamentada pela Resolução CNE/CP nº

1/2020 e pela Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-FC-2019), que estabelecem diretrizes e competências fundamentais para os docentes da educação básica. Internacionalmente, instituições como a UNESCO, OCDE e o PNUD reforçam a importância de uma formação docente contínua, adaptativa e conectada às transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade. Estudos de Nóvoa (2022), Imbernón (2020) e Abakah, Widin e Kwabena (2022) apontam a necessidade de programas formativos que vão além da simples atualização técnica, promovendo a reflexão crítica, a colaboração entre docentes e a adaptação às mudanças educacionais.

No contexto brasileiro, as políticas relacionadas à formação docente têm avançado na formulação de diretrizes, mas enfrentam desafios na implementação. A Resolução CNE/CP nº 1/2020, ao instituir a BNC-FC-2019, busca alinhar a formação continuada às três dimensões de atuação docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (BRASIL, 2020). No entanto, conforme apontado por De Pauli e Rosa (2023), a rigidez do modelo proposto e a dificuldade de adaptação às múltiplas realidades escolares do país têm limitado a efetividade dessa política.

Além disso, pesquisas como as de Nogueira (2023), Resende e Mendes (2022), Messias e Paubel (2024), Da Silva, Marques e Oliveira (2022) evidenciam que os programas de formação continuada, em muitos casos, permanecem desarticulados das necessidades reais dos docentes. Faltam espaços de escuta e participação, e as propostas formativas frequentemente não dialogam com os desafios concretos da prática pedagógica cotidiana. Essa desconexão gera

desmotivação e dificulta a transferência dos saberes formativos para o cotidiano escolar.

Em nível internacional, a OCDE (2020) destaca a importância de uma formação continuada adaptativa, que vá além de cursos pontuais e se configure como um processo contínuo, colaborativo e reflexivo. Iniciativas em países europeus e latino-americanos reforçam o potencial das redes colaborativas e da ecologia da aprendizagem como estratégias capazes de articular teoria, prática e inovação (CANO e JAVIER, 2021; VAILLANT e GARCÍA, 2021).

A ecologia da aprendizagem, conforme conceituada por Coll (2013), propõe uma visão ampliada do aprendizado, que ocorre em diferentes contextos — formais, informais e não formais — e ao longo da vida. Essa abordagem destaca a importância das tecnologias digitais e das redes colaborativas no fortalecimento do desenvolvimento profissional docente. Ao integrar diferentes espaços de aprendizado, a ecologia da aprendizagem permite que os professores participem de comunidades de prática, compartilhem experiências e desenvolvam novas competências, ampliando o impacto das formações continuadas tradicionais. Dessa forma, o desenvolvimento profissional dos professores se configura como um processo dinâmico, que deve considerar as especificidades locais, promover o aprendizado colaborativo e integrar as tecnologias educacionais de forma significativa.

Para uma investigação ampla sobre o tema da formação continuada de professores, considerou-se necessário contemplar três marcos conceituais: formação continuada, redes colaborativas de aprendizagem e experiências de aprendizagem. Buscando essa abrangência, numa revisão sistemática da literatura, selecionou-se autores contempo-

râneos, seus estudos e análises acerca da formação continuada de professores nos âmbitos das políticas públicas, das metodologias utilizadas e do impacto no desenvolvimento de competências pedagógicas e digitais, melhoria das práticas educativas e autoeficácia profissional.

A formação docente não deve se limitar à etapa inicial e precisa ser um processo contínuo que inclua novas metodologias, recursos pedagógicos e tecnologias contemporâneas. Ela deve ser flexível e acessível, permitindo que os professores atualizem suas habilidades no próprio ritmo e compartilhem conhecimentos e experiências. Assim, a formação continuada deverá ser uma ferramenta para a melhoria da educação, garantia de acesso a recursos tecnológicos e digitais, preparação dos docentes para os desafios do século XXI, promoção da valorização da profissão docente e motor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes (MESSIAS e PAUBEL, 2024).

Este artigo, busca contribuir para a compreensão desse processo, oferecendo uma análise das políticas públicas, das práticas formativas e das potencialidades da ecologia da aprendizagem para a construção de programas de formação continuada mais eficazes, contextualizados e sustentáveis.

Metodologia

A pesquisa apresentada neste artigo é parte de um projeto de investigação de doutorado mais amplo que adota um enfoque metodológico misto, combinando distintas técnicas de análise, como estudo descritivo a partir de questionário e entrevista semiestruturada. Contudo, o presente artigo concentra-se exclusivamente na revisão sistemática da literatura (RSL), que constitui uma das

estratégias de investigação do projeto, com o objetivo de mapear e analisar a produção científica sobre a formação continuada de professores no Brasil e exterior, no período de 2019 a 2024.

Para a realização do estudo são utilizados três tipos diferentes de instrumentos de acordo com a sua finalidade. A seleção desses se deu conforme os objetivos gerais da investigação e, para cada objetivo, propõe-se a utilização de uma técnica de análise específica. Os instrumentos são: estudo descritivo a partir de questionário, entrevista semiestruturada e revisão sistemática da literatura (RSL).

A revisão sistemática foi realizada para compreender como a formação continuada de professores tem sido abordada nas produções acadêmicas internacionais, com destaque para o Brasil, entre os anos de 2019 e 2024. Além disso, a revisão sistemática busca conhecer como as redes colaborativas contribuem para o desenvolvimento profissional docente e explorar a presença e o significado da ecologia da aprendizagem nos estudos selecionados.

A perspectiva de uma revisão sistemática ancorada na cosmovisão construtivista compreende que o conhecimento é construído socialmente e que os sentidos produzidos pelas práticas formativas dos docentes são atravessados por suas experiências, contextos e relações profissionais. Assim, a RSL foi conduzida com o intuito de identificar, selecionar, analisar e interpretar criticamente as evidências disponíveis na literatura científica sobre o tema da formação continuada.

Pensar a formação continuada de professores em serviço, levou à formulação de perguntas norteadoras que sustentaram a

seleção e análise das produções acadêmicas: Como se configura o panorama do Brasil sobre a temática? Tem-se dado voz aos docentes, principais sujeitos das formações? Quais instrumentos e recursos metodológicos predominam nas investigações dos últimos cinco anos? Como a ecologia de aprendizagem aparece nos estudos? Que papel as redes colaborativas ocupam nas experiências formativas dos professores?

Para responder a essas questões e oferecer uma visão abrangente sobre a formação continuada de professores em serviço, fazer uma revisão sistemática da literatura ancorada na cosmovisão construtivista social foi fundamental. Essa abordagem possibilitou compreender como os diferentes contextos sociais e culturais moldam as interpretações e resultados das investigações, conferindo profundidade à análise e legitimidade aos achados.

A revisão sistemática foi conduzida com base no protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), amplamente reconhecido por sua estrutura transparente e replicável. Seu uso garante qualidade e abrangência ao processo de levantamento, seleção e análise de produções científicas relevantes (MOSCOSO, 2017).

A adoção do protocolo PRISMA nesta investigação se justifica pela necessidade de assegurar critérios rigorosos na identificação, triagem, elegibilidade e inclusão para localizar as produções científicas de alto impacto relacionadas à temática da formação docente e selecionar os estudos.

Para extrair e selecionar as amostras de produções científicas, realizou-se uma análise de conteúdo buscando atender aos passos do protocolo PRISMA como: seleção

dos critérios de elegibilidade que permitem determinar a inclusão e exclusão de artigos, definição de um intervalo de cinco anos entre as produções mais antigas e mais recentes e utilização de descritores de busca que consistem em palavras e expressões chaves.

A fase de seleção das produções centrou-se na busca de artigos, livros e teses indexados em base de dados como ERIC, Google Scholar, Dehesa, Scielo e a partir de descritores como formação docente, formação de professores, formação continuada, *formación del profesorado*, *continuing education for teachers*, *teachers education programs*, *teachers collaboration*. O levantamento das produções acadêmicas considerou artigos científicos, livros, teses, dissertações e documentos normativos publicados entre 2019 e 2024 (Tabela 1). A última atualização das buscas ocorreu em fevereiro de 2024. As buscas foram realizadas manualmente nas plataformas acadêmicas (Google Scholar, Scielo, ERIC e Dehesa).

A fase de busca mais detalhada foi otimizada com o auxílio de ferramentas de automação baseada em *large language model* (LLM), especificamente o ChatGPT e o Manus. Estas ferramentas foram utilizadas para pré-selecionar títulos e resumos com base nos critérios de inclusão e exclusão definitivos, atuando como um filtro inicial para lidar com o grande volume de resultados. É fundamental ressaltar que a automação não substitui o julgamento humano. A validação foi realizada pela pesquisadora que revisou 100% dos artigos pré-selecionados pelo ChatGPT e Manus e uma amostra aleatória de 10% dos artigos excluídos pela automação. Este processo de validação humana rigorosa garantiu que a automação servisse apenas como um acelerador do processo, e não como fonte de viés, assegurando a transparência e a confiabilidade do protocolo PRISMA.

Além da revisão sistemática de produções científicas, foram considerados documentos oficiais brasileiros e internacionais, como a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-FC-2019), a Resolução CNE/CP nº 1/2020, relatórios da OCDE (2020) e publicações da UNESCO e do PNUD. A triangulação entre estudos acadêmicos e documentos normativos ampliou o escopo da análise e permitiu identificar convergências e tensões entre os discursos e as práticas da formação continuada no Brasil e no mundo.

As produções científicas foram agrupadas seguindo critério de elegibilidade para inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão, definidos foram:

- Presença de escuta docente por meio de relatos, apresentação de demandas dos docentes;
- Uso de instrumentos metodológicos como questionários, entrevistas e grupos focais;
- Base teórica alinhada à abordagem sociointeracionista ou metodologias ativas;
- Conexões com políticas públicas e dados de instituições como OCDE e UNESCO.

As variáveis de exclusão adotadas, com base em Sanchez-Serrano et al. (2022), foram organizadas em três categorias (Tabela 2):

Variáveis metodológicas: tipo de fonte: (bibliográfica, empírica, metodológica); natureza dos dados (qualitativa/quantitativa); tipo de investigação (descritiva, experimental etc.);

Variáveis substantivas: ano de publicação; local de origem, nível de ensino aborda-

Artigo	Título	Autores(as)	Idioma	Ano
A1	Formação continuada de docentes alfabetizadores: desafios e perspectivas	Nadynne Ferreira Barbosa Thais Nogueira Tomaz Márcia Rosa da Silva	Português	2024
A2	BNC-formação continuada: uma análise à luz da aprendizagem baseada em problemas (PBL)	Gabrielle Maria Vi- cente de Lira Silva Ivoneide Mendes da Silva	Português	2024
A3	Factores de calidad docente asociados a la equidad educativa: formación del profesorado y estrategias docentes	Marina García-Herrero Ma- ría-José Rodríguez- Conde Fernando Martínez- Abad	Espanhol	2024
A4	MOOCS para formação con- tinuada de professores em competências digitais	Simone Andrade Santos	Português	2022
A5	Innovación docente em la for- mación inicial del profesorado	Laura Arroyo Martínez	Espanhol	2024
A6	Contributos teóricos para pensar a formação de pro- fessores na perspectiva da profissionalidade	Daiane Pinheiro Sofia Freire	Português	2024
A7	A formação continuada de professores da educação bási- ca no Brasil: realidades e necessidades	Luciano Ferreira Silva	Português	2024
A8	Grupos colaborati- vos de professores e desenvolvimento profissio- nal docente: concepções, contribuições e desafios	Fernanda Bassoli José Guilherme da Silva Lopes	Português	2024
A9	Profissão docente e formação de professores/as para a edu- cação básica: reflexões e referenciais teóricos	Maria Lúcia de Resen- de Lomba (UFMG) Lúcia Helena Schuchter	Português e Inglês	2023
A10	Digital Competencies: Are Pre-Service Teachers Qualified for Digital Education?	Badiah N. M. Alnasib	Inglês	2023

Tabela 1 – Inventário: busca inicial

Fonte: elaboração própria (2025).

do (educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio); grau de contribuição para o tema; presença de inovação no estudo;

Indicadores adicionais: vínculo com TDIC; uso de pedagogias alternativas; abordagem metodológica específica (exemplo: aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida).

Os estudos selecionados foram agrupados segundo os três marcos conceituais: formação continuada, redes colaborativas e ecologia de aprendizagem, com base nos objetivos, instrumentos metodológicos e ênfase conceituais declarados pelos autores.

Variáveis metodológicas	Fonte
	Natureza dos dados
	Objetivo
	Manipulação de variáveis
Variáveis Substantivas	Ano de publicação
	Lugar
	Etapa
	Contribuição ao término
	Tipo de inovação
Indicadores	Vínculo com as TDIC
	Metodologia educativa específica

Tabela 2 – Variáveis de exclusão da RSL

Fonte: elaboração própria (2025). Dados da pesquisa organizados no modelo de Sanchez- Serrano et al. (2022).

A extração dos dados e as informações coletadas incluíram variáveis como país, tipo de publicação, ano, instrumentos metodológicos utilizados, categoria temática abordada, e principais contribuições para a formação continuada. Assumiu-se a ausência de dados quando essas informações não estavam explicadas.

Buscou-se ainda conhecer como os pesquisadores têm estudado o tema formação continuada docente. O processo contou com o apoio de ferramentas digitais, garantindo rastreabilidade e coerência na categorização. A categorização dos dados extraídos encontra-se sistematizada no quadro analítico temático (Tabela 3) e no quadro analítico com síntese de dados sobre como pesquisadores estão estudando o tema (Tabela 4).

Para avaliar os riscos de viés das produções analisadas, foram considerados critérios como: clareza na definição do objeto de estudo, coerência metodológica, transparência na descrição dos instrumentos utilizados e aderência às diretrizes científicas da área educacional. Embora não tenha sido utilizada uma ferramenta de avaliação padronizada, os critérios adotados seguem parâmetros qualitativos definidos *a priori* pela pesquisadora, com base na clareza dos objetivos, consistência metodológica e vinculação com políticas públicas educacionais.

Os dados extraídos foram organizados em um quadro analítico temático (Tabela 3) e um quadro analítico como pesquisadores estão estudando o tema (Tabela 4), com base em análise de conteúdo. A categorização seguiu três marcos conceituais previamente definidos: (1) formação continuada de professores, (2) redes colaborativas de aprendizagem e (3) ecologia da aprendizagem. Essa síntese permitiu identificar padrões recorrentes e contrastes relevantes nas práticas formativas descritas nos estudos.

Tema - Autor	Tipo de estudo Instrumentos utilizados	Lacunas que dão base para novas pesquisas	Resumo das ideias do autor
FORMAÇÃO CONTINUADA Manoel Messias Pereira Araújo e Alex Paubel Junger	Pesquisa qualitativa RSL –abordagem exploratória	A pesquisa reforça que a formação não deve se limitar à etapa inicial e apresenta diversas autorias cujas pesquisas corroboram com isso. Não há sugestões de um percurso formativo para futuros programas de formação.	Araújo e Junger (2024), identificam desafios e obstáculos enfrentados por professores e as lacunas na formação continuada, como a dificuldade de conciliar uma formação contínua com a carga horária de trabalho, o custo das formações e a falta de alinhamento entre ofertas formativas e necessidades específicas dos professores. A falta de infraestrutura tecnológica nas escolas, incluindo a falta de conectividade à internet e a falta de preparo, dos professores para utilizar a tecnologia como ferramenta de ensino e a ausência de uma cultura digital nas escolas são obstáculos a serem superados, considerando a necessidade urgente de formação para uso das TDIC.

<p>REDES COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEMAlexandre Montagna RossiniAmanda Ribeiro VieiraPlínio Alexandre dos Santos Caetano Rozangel a Nogueirade Moraes</p>	<p>Pesquisa descrita qualitativaQuestionários aos coordenadores de cursos para identificar necessidades formativas dos docentes e uma</p> <p>Aplicação de atividade formativa com TIC (1h30 para 70 profs)Discussões em grupo e registros no WhatsApp</p>	<p>O estudo sugere várias direções para novas pesquisas, como:a investigação de metodologias eficazes para a implementação de aprendizagem colaborativa em diferentes contextos educacionais;explorar a eficácia do uso de TDIC na facilitação de atividades colaborativas e seu impacto no desenvolvimento profissional dos professoresavaliar como as dinâmicas de grupo e a interação entre os docentes durante as atividades de formação continuada influenciam a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos;analisar a sustentabilidade e a escalabilidade dessas práticas formativas em outros campus e instituições.</p>	<p>Os autores discutem a importância da aprendizagem colaborativa como uma metodologia eficaz para a formação continuada de professores na educação profissional e tecnológica. O estudo revela que a colaboração entre professores, facilitada pelo uso de TIC, pode enriquecer significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados indicam que os docentes participantes melhoraram sua compreensão sobre a distinção entre cooperação e colaboração e refletiram sobre a aplicação dessas práticas em seus contextos educacionais. A pesquisa conclui que a aprendizagem colaborativa promove uma maior interação e compartilhamento de conhecimentos entre os professores, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica e o desenvolvimento profissional contínuo.</p>
<p>EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEMJesús Valverde Berrocoso,María del Carmen Garrido Arroyo, María José Sosa Díaz</p>	<p>Pesquisa qualitativa-Estudo de caso para medir a qualidade e alcance das experiências.Visita as aulas.Entrevista semiestruturada com professores.</p>	<p>É necessário continuar a expandir o conhecimento sobre os usos reais das TDIC nas salas de aula para compreender as condições que promovem a autêntica inovação didática.É de suma importância investigar a formação de professores em competências específicas de TDIC.</p>	<p>Os autores analisam as políticas educativas para a integração das TDIC em Extremadura e seus efeitos na inovação didática e no processo de ensino-aprendizagem. Eles constatam que, embora as políticas tenham melhorado o equipamento e a infraestrutura das escolas, ainda falta uma visão estratégica compartilhada com o corpo docente. As TDIC são vistas pelos docentes como</p>

		<p>Segundo os autores, falta um quadro teórico que explique as variáveis e os efeitos produzidos pela integração das TIC no currículo e as suas implicações na formação de professores.</p>	<p>ferramentas que podem promover a criatividade, a autonomia e o aprendizado significativo, mas sua integração bem-sucedida depende da formação adequada dos professores e de uma mudança estrutural nos sistemas educativos. Os professores inovadores são caracterizados por sua capacidade de manter contatos com colegas e especialistas em TDIC, além de uma atitude positiva em relação ao uso dessas tecnologias. No entanto, a adoção pedagógica das TDIC ainda está em fases iniciais de assimilação e transição, necessitando de uma abordagem mais profunda e estruturada para alcançar a transformação desejada na educação.</p>
--	--	---	---

Tabela 3 – Quadro analítico temático

Fonte: elaboração própria (2025).

Ao todo, foram identificadas inicialmente 191 produções, das quais 21 estudos foram selecionados após a aplicação dos critérios de exclusão e inclusão, entre artigos, livros e teses. O fluxo completo encontra-se representado no diagrama de fluxo (Tabela 5) como o elaborado por Sanchez-Serrano et al. (2022).

Discussão e Resultados

A revisão sistemática apresentada neste artigo foi orientada por cinco perguntas, elaboradas com base nos objetivos da pesquisa: Como se configura o panorama do Brasil sobre a temática? Tem-se dado voz aos docentes, principais sujeitos das formações? Quais instrumentos e recursos metodológicos predominam nas investigações dos últimos cinco anos? Como a ecologia de aprendizagem aparece nos estudos? Que papel as redes colaborativas ocupam nas experiências formativas dos professores?

Para responder as essas questões, foram selecionadas para a revisão sistemática, de acordo com o protocolo PRISMA, 21 produções científicas publicadas entre 2019 e 2024, abrangendo estudos nacionais e internacionais. As produções foram organizadas em três grandes eixos temáticos: formação continuada, redes colaborativas de aprendizagem e experiências de aprendizagem.

A maior concentração de estudos (47%) refere-se à formação continuada de professores, com foco em políticas públicas, desafios de implementação e impactos nas práticas docentes. As produções brasileiras predominam nesse grupo, refletindo o avanço recente nas regulamentações e diretrizes para o desenvolvimento profissional docente, especialmente após a publicação da 1-209 e da resolução CNE/CP nº 1/2020.

O segundo grupo concentra estudos sobre redes colaborativas, com 38% dos trabalhos analisados. Os estudos espanhóis e brasileiros destacam-se nessa categoria, enfatizando o potencial dos ambientes virtuais, comunidade de prática e ecossistemas digitais para promover a aprendizagem contínua entre professores. As pesquisas evidenciam a importância da colaboração horizontal, da troca de experiências e do protagonismo docente na construção de saberes.

O terceiro grupo abrange as experiências de aprendizagem (15%), com destaque para boas práticas e estratégias de interação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) em contextos formativos. Esses estudos, majoritariamente europeus, contribuem para os entendimentos das condições que favorecem a inovação pedagógica em ambientes digitais.

Os *instrumentos e recursos metodológicos* predominantes nas investigações analisadas refletem uma diversidade de enfoques, com destaque para as abordagens qualitativas, muitas vezes associadas à análise documental, entrevistas semiestruturadas, questionários abertos e fechados, estudos comparativos e pesquisas narrativas. A combinação desses instrumentos evidencia a intenção dos pesquisadores em captar tanto a dimensão objetiva quanto subjetiva da formação docente.

Entre os instrumentos mais recorrentes estão os questionários estruturados e semiestruturados, com diferentes graus de profundidade e formatos (impressos ou digitais), além de entrevistas com especialistas, gestores e docentes em formação. Também se destacam grupos de discussão, análises de narrativas, pesquisas-ação, revisões bibliográficas, revisões teóricas e documentais, e metodologias próprias da pesquisa narrati-

Título	Autores(as)	Metodologias e Teorias	Instrumentos utilizados
A7_A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. 2024	Luciano Ferreira Silva	Pesquisa bibliográfica	Análise teórico documentalBusca no GoogleAcadêmico
A14_BNC-Formação Continuada: diretrizes e tensões na formação continuada de professores no contexto educacional brasileiro. 2023	Ricardo de Pauli Arleide Rosa da silva	Pesquisa bibliográfica	Estado da questão-Busca, inventário e análiseacessíveis no Google Aca-dêmico eScielo

Tabela 4 – Quadro analítico: Quais instrumentos e recursos metodológicos predominam nas investi-
gações dos últimos cinco anos

Fonte: elaboração própria (2025).

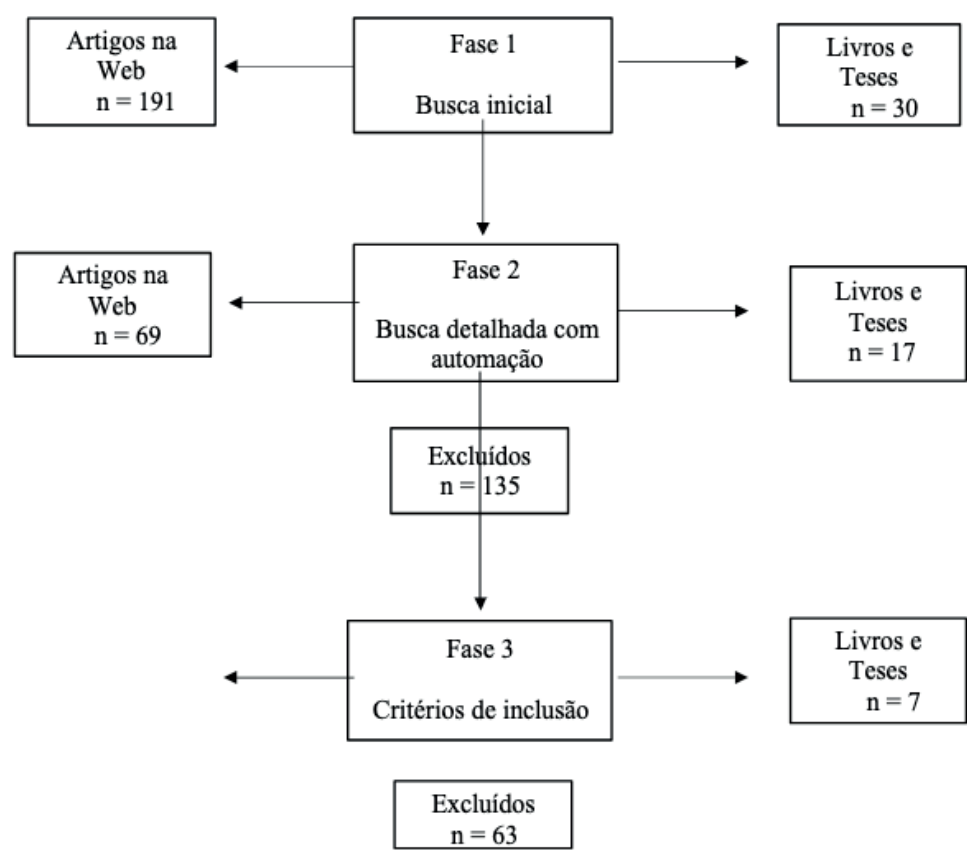


Tabela 5 - Diagrama de fluxo

Fonte: Dados da pesquisa organizados no modelo de Sanchez-Serrano et al. (2022)

va e da triangulação de dados. Em alguns casos, os questionários foram baseados em referências normativas, como o Quadro Comum de Competência Digital Docente do INTEF (Espanha) ou o TALIS (OCDE), como observado em estudos realizados em Gana, Brasil e países da América Latina.

Do ponto de vista teórico, há uma clara valorização de autores como Imbernón (2020), Nóvoa (2022) e Gatti et al. (2019), que contribuem com fundamentações críticas sobre o desenvolvimento profissional, as políticas públicas de formação e a centralidade do professor como sujeito da própria trajetória formativa. Em muitos dos estudos revisados, essas teorias são mobilizadas para sustentar concepções de formação docente ancoradas na experiência, na prática reflexiva e na colaboração entre pares.

A *ecologia da aprendizagem* aparece nos estudos como um referencial emergente, ainda não amplamente consolidado, mas que se destaca por sua capacidade de articular diferentes contextos de formação — formais, não formais e informais. Alguns autores, como Montagna et al. (2019), Centeno-Caamal e Acuña-Gamboa (2023), utilizam o conceito de ecossistemas de aprendizagem ou descrevem práticas compatíveis com essa perspectiva para caracterizar ambientes formativos híbridos, mediados por tecnologias digitais. Nesses espaços, os professores atuam como sujeitos ativos, conectando experiências diversas ao longo de sua trajetória profissional. Tais práticas valorizam a flexibilidade, a personalização e a integração entre contextos escolares e extraescolares, elementos centrais da abordagem ecológica da aprendizagem.

Embora nem todos os trabalhos usem explicitamente a expressão *ecologia da aprendizagem* com base em Coll (2013), diversos estudos abordam princípios compatíveis com essa abordagem: valorização de contextos múltiplos, flexibilidade nos percursos formativos, protagonismo docente, autonomia e uso intensivo de recursos digitais, como redes sociais, fóruns, plataformas colaborativas e ambientes virtuais de aprendizagem. Os estudos de Montagna et al. (2019 e 2024), Centeno-Caamal e Acuña-Gamboa (2023) e Gutiérrez-Esteban e Becerra (2022) que analisam formação continuada mediada por TDIC e as experiências em comunidades de prática sinalizam para uma aprendizagem distribuída, conectada e situada, fundamentos centrais da ecologia da aprendizagem.

As *redes colaborativas* ocupam um papel central nas experiências formativas analisadas. Elas são descritas como espaços de coautoria, troca de saberes e apoio mútuo entre docentes em diferentes estágios de carreira. Em muitos estudos, como os de Montagna et al. (2014) e Gutiérrez-Esteban e Becerra (2022), as redes colaborativas aparecem como alternativa às formações tradicionais, mais centradas em transmissões verticais e descoladas da prática. Nas redes, os professores assumem o protagonismo na construção do conhecimento profissional, valorizando a escuta, a interação e a resolução conjunta de problemas cotidianos.

As redes colaborativas, como defendem Gutiérrez-Esteban e Becerra (2022) e Montagna et al. (2019), atuam como catalisadoras do desenvolvimento docente, tanto em contextos presenciais quanto digitais, ao viabilizar a troca de experiências, o apoio entre pares e a criação de comunidades de prática. Esses espaços virtuais ou híbridos

ampliam as possibilidades de formação, promovem a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica e fortalecem o protagonismo do professor na construção do conhecimento profissional.

O uso de tecnologias digitais potencializa essas redes, criando novos ecossistemas de aprendizagem, mais flexíveis e inclusivos. Plataformas digitais, fóruns on-line, grupos de *WhatsApp* e ambientes colaborativos como *Moodle* ou *blogs* formativos tornam-se espaços legítimos para o compartilhamento de saberes e construção de soluções pedagógicas conjuntas. Como apontado por Gutiérrez-Esteban e Becerra (2022) e Montagna et al. (2024), docentes que participam ativamente dessas redes demonstram maior capacidade de adaptação curricular, uso frequente de metodologias ativas e apropriação crítica das tecnologias educacionais.

Nesse sentido, a integração entre formação continuada, redes colaborativas e ecologia da aprendizagem favorece o desenvolvimento de competências técnicas e habilidades socioemocionais, como empatia, colaboração, escuta ativa e resolução de problemas. Tais competências são essenciais para lidar com os desafios contemporâneos da educação e estão alinhados aos objetivos formativos da BNCC e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU.

Poucos estudos incluem diretamente a *escuta ativa dos professores*, há uma tendência crescente de valorização do protagonismo docente nos processos formativos. Alguns trabalhos se destacam por metodologias que colocam os professores no centro da análise, seja por meio de entrevistas, grupos focais, questionários com espaço para narrativas, ou pela estruturação de comunidades de prática colaborativas.

Autores como Montagna et al. (2019), Da Silva, Marques e Oliveira (2022) e Gutiérrez-Esteban & Becerra (2022) descrevem experiências nas quais os professores constroem coletivamente saberes, compartilham práticas e contribuem ativamente para a configuração das formações, rompendo com modelos transmissivos. Já em outras pesquisas mais descritivas ou baseadas em análise documental, a presença dos docentes como fontes diretas de conhecimento ainda é limitada.

O *panorama brasileiro* releva um contraste entre os avanços normativos e os desafios de implementação das políticas públicas na formação continuada. Do ponto de vista das políticas públicas brasileiras, a BNC-FC-2019 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 representam avanços na tentativa de formalizar uma base comum para a formação docente. No entanto, como apontam De Pauli e Rosa (2023), a rigidez do modelo proposto e sua baixa adaptabilidade às realidades locais constituem obstáculos significativos à sua efetivação.

Em contraste, experiências como a da Escola de Formação de Juazeiro no estado da Bahia/Brasil, analisada por Da Silva, Marques e Oliveira (2022), revelam o potencial de uma formação ancorada nas experiências reais dos professores, baseada na análise de práticas e na construção coletiva de saberes pedagógicos situados. Internacionalmente, práticas como as descritas por Abakah, Widdin e Kwabena (2022), mesmo em contextos adversos como Gana, demonstram que a estruturação de políticas baseadas em redes colaborativas pode promover avanços reais no desenvolvimento profissional docente.

Os resultados da revisão sistemática reforçam a importância de considerar a formação continuada como parte de um pro-

cesso mais amplo de desenvolvimento profissional. Ao comparar o cenário brasileiro com experiências internacionais, destaca-se a urgência de uma *escuta ativa dos professores* e da valorização do protagonismo docente nos processos formativos, além de adotar uma abordagem adaptativa, contextualizada e colaborativa, especialmente diante das transformações na educação.

Por fim, os dados também sugerem que programas de formação que incorporam tecnologias digitais e valorizam o aprendizado colaborativo tendem a ter maior impacto prático e aderência ao cotidiano escolar. Estudos como o de Cano e Javier (2021) e Vaillant e García (2021), reafirmam que modelos flexíveis, dialógicos e baseados na escuta docente são os que melhor contribuem para a qualidade da educação.

Conclusão

A formação continuada de professores desponta como um elemento fundamental para a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional docente. Ao longo deste artigo, foi possível identificar que as políticas públicas brasileiras, como a BNC-FC-2019 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, representam avanços importantes na regulamentação da formação continuada. No entanto, ainda enfrentam desafios significativos quanto à sua implementação, sobretudo no que se refere à flexibilidade e à capacidade de adaptação às diversas realidades escolares do país.

Nesse cenário, a promoção de uma ecologia de aprendizagem, conforme defendido por Coll (2013), surge como uma alternativa viável e necessária. Essa perspectiva

amplia o conceito de formação, incorporando ambientes formais, não formais e informais, mediados por tecnologias digitais e redes colaborativas. A formação continuada, nesse contexto, vai além da mera atualização técnica: ela propicia a reflexão crítica, o protagonismo docente e a construção coletiva do conhecimento.

As redes colaborativas cumprem papel central nesse processo, ao promoverem o intercâmbio de experiências, a coautoria de práticas pedagógicas e o fortalecimento de comunidades de aprendizagem. Quando articuladas às TDIC, essas redes potencializam o desenvolvimento profissional ao longo da vida, expandindo os espaços de aprendizagem para além das instituições escolares.

Em síntese, a análise da literatura permitiu responder às questões norteadoras da pesquisa. O panorama brasileiro revela um contraste entre os avanços normativos (BNC-FC-2019 e Resolução CNE/CP nº 1/2020) e os desafios de implementação, especialmente a rigidez e a baixa adaptabilidade às realidades locais. Sobre a voz dos docentes, a pesquisa indica ainda baixa tendência de valorização do protagonismo docente, com estudos que utilizam metodologias como entrevistas e grupos focais para capturar suas percepções. Os instrumentos e recursos metodológicos predominantes são majoritariamente qualitativos, com destaque para estudos de caso e revisões sistemáticas. A ecologia de aprendizagem surge como um conceito promissor, sendo explorada em estudos que buscam ampliar o conceito de formação para além dos espaços formais. Por fim, as redes colaborativas cumprem um papel central, sendo reconhecidas como estratégias eficazes para o desenvolvimento profissional o intercâmbio de experiências e a construção de saberes.

Considerando que o desenvolvimento profissional envolve dimensões pessoais, institucionais e profissionais, a formação continuada deve integrar-se a esse processo mais amplo. Conforme propõe Imbernón (2020), o crescimento docente está relacionado à formação acadêmica e à valorização da carreira, das condições de trabalho e da construção da identidade profissional.

Dessa forma, programas de formação que incorporam os princípios da nova ecologia da aprendizagem – contextualização, colaboração e flexibilidade – e incentivam o uso das TDIC e de metodologias ativas, têm maior potencial de impacto sobre a prática docente. Tais programas fortalecem o papel do professor como sujeito de sua própria formação e agente transformador da educação.

Recomenda-se, portanto, que políticas públicas invistam na criação e manutenção de redes colaborativas, promovam formações continuadas situadas e apoiem a autonomia docente. Além disso, novas pesquisas empíricas devem explorar o impacto dessas abordagens nos contextos escolares, oferecendo evidências para as políticas mais eficazes e equitativas.

Ao alinhar a formação continuada de professores à ecologia de aprendizagem, constrói-se um caminho promissor para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, promovendo uma educação mais inclusiva, dinâmica e alinhada às demandas da sociedade do conhecimento.

Referências

- ABAKAH, E.; WIDIN, J.; KWABENA, E. Continuing professional development (CPD) practices among basic school teachers in the Central Region of Ghana. *Sage Open*, p. 1– 14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440221094597>.
- BRASIL. Ministério da 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 103–106, 29 out. 2020.
- CANO, M.; JAVIER, C. Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, v. 27, p. 284–295, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927665>.
- COLL, C. La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In: RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (Comp.). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2013.
- DA SILVA, C. J.; MARQUES, P. C.; OLIVEIRA, L. Formação continuada de professores: desafios da Escola de Formação de Juazeiro. *Conjecturas*, v. 22, n. 3, p. 542– 556, 2022. DOI: <https://doi.org/10.53660/CONJ-793-D18>.
- DE PAULI, R.; ROSA, A. BNC-Formação Continuada: diretrizes e tensões na formação continuada de professores no contexto educacional brasileiro. *Ensino & Pesquisa*, v. 21, n. 3, p. 309–321, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2023.21.3.8180>.
- GUTIÉRREZ-ESTEBAN, P.; BECERRA, M. T. T. Los entornos personales de aprendizaje (PLE): una experiencia de aprendizaje informal en la formación inicial del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, v. 6, p. 49–60, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338790598>.
- IMBERNÓN, F. Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado: algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Curriculum*, v. 33, p. 49–67, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2445/167838>.

IMBERNÓN, F. La formación permanente del profesorado: algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, v. 5, p. 103–112, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7923503>.

MESSIAS, M. P. A.; PAUBEL, A. P. Dialogando a formação continuada de professores: uma revisão sistemática da literatura. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 1, p. 1446–1463, 2024. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/3079>.

MONTAGNA, A. R.; RIBEIRO, A. V.; ALEXANDRE, P. S. C.; NOGUEIRA, R. M. Aprendizagem colaborativa: relato de uma experiência de formação continuada com professores que atuam na educação profissional e tecnológica. *Revista Hipótese*, v. 5, n. 1, p. 290–311, 2019. Disponível em: <https://revistahipotesis.editoraiberoamericana.com/revista/article/view/136>.

NOGUEIRA, M. M. Formação continuada de professores em tecnologias educacionais: contributo para um modelo de formação continuada na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/30536>.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 1–20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2023.21.3.8180>.

OCDE. *Policies to support teachers' continuing professional learning: a conceptual framework and mapping of OECD data*. Paris: OECD, 2020.

RESENDE, M. L.; MENDES, L. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, v. 38, p. 1–10, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>.

RESENDE, M. L.; SCHUCHTER, L. H. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. *Educação em Revista*, v. 39, p. 1–17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELO%2560re%C3%82%C2%B4romts.4623>.

SÁNCHEZ-SERRANO, S.; PEDRAZA-NAVARRO, I.; DONOSO-GONZÁLEZ, M. ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Revista de Pedagogía*, v. 74, n. 3, p. 51–66, 2022. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>.

UNESCO. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 19, n. 4, p. 55–69, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11441/136718>.