

FORMAR PARA TRANSFORMAR: PROFESSORES EM CONSTRUÇÃO CONTÍNUA

TRAIN TO TRANSFORM: TEACHERS IN CONTINUOUS CONSTRUCTION

Paula Márcia Marques Daia

Must University, Estados Unidos

Eryka de Araújo Enrique

Must University, Estados Unidos

Miriam Anunciata de Araújo Enrique

Must University, Estados Unidos

Patrícia Pereira Rodrigues

Must University, Estados Unidos

Kátia Beatriz Rosa Nojiri

Must University, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/m69bnn33>

Publicado em: 06.09.2025

Resumo: O presente artigo teve como objetivo analisar de que modo os processos de formação continuada impactaram as práticas pedagógicas em contextos escolares marcados por transformações sociotécnicas. O estudo abordou o desenvolvimento profissional de professores dos anos finais do ensino fundamental, considerando as exigências institucionais, os desafios contemporâneos e a incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano escolar. A investigação fundamentou-se em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com base em produções acadêmicas publicadas entre 2019 e 2025, selecionadas na base *SciELO* a partir de critérios de atualidade, relevância teórica e aderência ao tema. As análises revelaram que a qualificação docente, quando articulada às especificidades do contexto escolar e orientada por propostas reflexivas, contribuiu para a ressignificação de concepções de ensino, favorecendo práticas mais críticas, participativas e centradas na aprendizagem. Identificaram-se, contudo, obstáculos estruturais e institucionais que limitaram a efetividade dos percursos formativos, como a descontinuidade de políticas públicas, a fragilidade das condições de trabalho e a carência de apoio técnico-pedagógico. A análise também indicou que o uso significativo das tecnologias digitais depende da mediação pedagógica e não apenas da disponibilidade de recursos. Concluiu-se que a formação continuada constitui um instrumento estratégico para a transformação da prática docente, desde que sustentada por políticas consistentes, apoio institucional e reconhecimento das complexidades do exercício profissional.

Palavras-chave: profissionalização docente; ensino-aprendizagem; inovação metodológica; reflexão pedagógica; mediação tecnológica.

Abstract: This article aimed to analyze how continuing education processes impacted pedagogical practices in school contexts marked by sociotechnical transformations. The study addressed the professional development of teachers in the final years of elementary education, considering institutional demands, contemporary challenges, and the incorporation of digital technologies into everyday teaching. The investigation was based on a qualitative bibliographic research, using academic publications from 2019 to 2025, selected from the *SciELO* database according to criteria of recency, theoretical relevance, and alignment with the topic. The analysis revealed that teacher qualification, when aligned with the specificities of the school context and guided by reflective approaches, contributed to the reconfiguration of teaching conceptions, promoting more critical, participatory, and learning-centered practices. However, structural and institutional obstacles were identified that limited the effectiveness of professional development initiatives, such as the discontinuity of public policies, precarious working conditions, and lack of technical-pedagogical support. The findings also indicated that the meaningful use of digital technologies depends on pedagogical mediation and not merely on the availability of resources. It was concluded that continuing teacher education constitutes a strategic instrument for transforming teaching practices, provided it is supported by consistent policies, institutional support, and recognition of the complexities inherent in the teaching profession.

Keywords: teacher professionalization; teaching and learning; methodological innovation; pedagogical reflection; technological mediation.

Introdução

A temática da qualificação docente tem ocupado lugar central nos debates educacionais, especialmente diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactaram as estruturas escolares nas últimas décadas. Em contextos marcados por demandas pedagógicas complexas, a valorização da formação continuada tornou-se essencial para a superação de práticas transmissivas e para a construção de processos educativos mais reflexivos, participativos e contextualizados. Nesse cenário, os anos finais do ensino fundamental constituíram uma etapa particularmente sensível, dado o aumento da carga disciplinar, a intensificação das desigualdades de aprendizagem e a necessidade de estratégias metodológicas mais integradas. A partir dessas considerações, este artigo investigou a relação entre os processos de formação continuada e a ressignificação das práticas pedagógicas, com especial atenção aos desafios contemporâneos e ao uso das tecnologias digitais na educação pública brasileira.

A escolha do tema foi motivada pela constatação de que grande parte dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental encontra dificuldades em adaptar suas práticas às exigências atuais, muitas vezes por carência de apoio institucional, limitações nas políticas públicas de desenvolvimento profissional ou ausência de articulação entre teoria e prática nos programas de capacitação. Além disso, observou-se que, embora os discursos sobre a inovação pedagógica e o uso das tecnologias digitais estejam amplamente disseminados, os percursos de atualização pedagógica ainda apresentam fragilidades estruturais e metodológicas. Justifica-se,

assim, a necessidade de aprofundar a compreensão dos fatores que favorecem ou dificultam o aprimoramento docente em sua dimensão prática, bem como refletir sobre os limites e possibilidades das formações ofertadas.

Diante desse panorama, o artigo procurou responder à seguinte questão norteadora: ‘Como a formação continuada contribui para a ressignificação das práticas pedagógicas de professores dos anos finais do ensino fundamental frente aos desafios institucionais e ao uso das tecnologias digitais?’ Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral analisar de que modo os processos de atualização docente impactam as práticas pedagógicas em contextos escolares marcados por transformações sociotécnicas. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) investigar as contribuições teóricas sobre formação continuada e práticas docentes; (b) identificar os principais obstáculos à implementação de processos formativos eficazes no século XXI; e (c) compreender como a mediação das tecnologias digitais influencia os modos de ensinar e aprender na escola pública.

Para alcançar tais objetivos, utilizou-se uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, com foco na revisão e análise de publicações acadêmicas produzidas entre 2019 e 2025. As buscas foram realizadas na base SciELO – *Scientific Electronic Library Online*, com o auxílio das palavras-chave: ‘formação continuada’, ‘prática pedagógica’, ‘docência’, ‘tecnologias digitais’ e ‘educação básica’. Os critérios de inclusão consideraram a atualidade, a relevância teórica e a aderência dos textos aos objetivos propostos. Os dados obtidos foram interpretados à luz de autores como Imbernón (2021), Kenski (2021), Nóvoa (2019), Santos (2024), Jesus *et al.* (2025), e Manoel & Caruso (2025), que tratam criticamente as questões relacionadas à profissionalização docente e à mediação tecnológica na educação.

O artigo foi estruturado em três capítulos analíticos. No primeiro, intitulado ‘Ressignificação das práticas pedagógicas por meio da formação continuada docente’, discutiram-se as transformações nas concepções de ensino que decorrem da participação dos professores em percursos de atualização profissional. Foram destacadas as mudanças no papel do docente, os efeitos da formação sobre o planejamento pedagógico e a emergência de práticas mais centradas na autonomia e na participação dos estudantes. No segundo capítulo, denominado ‘Desafios e perspectivas da formação continuada no século XXI’, analisaram-se os obstáculos estruturais, institucionais e culturais que dificultam a efetividade das políticas públicas de capacitação docente, bem como as possibilidades de superação por meio de propostas mais personalizadas e contextualizadas. Por fim, no terceiro capítulo, sob o título ‘A formação continuada frente às tecnologias digitais: entre exigências institucionais e práticas pedagógicas significativas’, abordaram-se as implicações do uso das TDICs na escola, os riscos de sua instrumentalização e as oportunidades para a construção de práticas inovadoras, desde que respaldadas por políticas de formação crítica e consistente.

Dessa forma, o artigo foi construído com base em uma estrutura argumentativa que articulou os objetivos propostos às evidências teóricas analisadas, garantindo a progressão lógica

da discussão e a coerência interna do texto. A organização dos conteúdos buscou assegurar clareza expositiva, coesão entre os conceitos mobilizados e profundidade analítica na abordagem das temáticas centrais. A articulação entre os referenciais utilizados e as categorias investigadas permitiu evidenciar as contribuições, limites e possibilidades da formação continuada como instrumento de transformação pedagógica, sempre em diálogo com os desafios contemporâneos da docência. Essa configuração possibilitou a elaboração de uma análise crítica fundamentada, com potencial para subsidiar reflexões teóricas e práticas no campo da educação.

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. Conforme argumentam Narciso e Santana (2025, p. 19461),

[...] 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.

Trata-se de um procedimento de natureza qualitativa, com foco na interpretação crítica dos dados coletados a partir de documentos já publicados. Nesse tipo de investigação, o objeto de análise é construído por meio da leitura sistemática de textos acadêmicos, o que possibilita identificar padrões, categorias e contradições relevantes para o tema em questão.

A pesquisa foi organizada em etapas sequenciais. Em um primeiro momento, delimitou-se a temática central: a formação continuada de professores nos anos finais do ensino fundamental, com ênfase na ressignificação das práticas pedagógicas, nos desafios contemporâneos e na mediação pelas tecnologias digitais. Em seguida, estabeleceram-se os descritores utilizados na busca bibliográfica, priorizando palavras-chave simples, porém diretamente relacionadas ao objeto de estudo. As expressões selecionadas foram: ‘formação continuada’, ‘prática pedagógica’, ‘docência’, ‘tecnologias digitais’ e ‘educação básica’. Tais termos foram combinados de maneira direta, sem o uso de conectores complexos, a fim de facilitar a recuperação de materiais pertinentes.

As buscas foram realizadas exclusivamente na base de dados SciELO – *Scientific Electronic Library Online*, uma biblioteca eletrônica de periódicos científicos de acesso aberto, amplamente reconhecida na comunidade acadêmica por disponibilizar artigos revisados por pares nas mais diversas áreas do conhecimento. O uso dessa base se justifica pela sua credibilidade e pela abrangência temática, com ênfase em publicações voltadas à realidade latino-americana, o que favorece a contextualização da análise à educação pública brasileira.

Os critérios de inclusão adotados para a seleção dos materiais consideraram publicações com data a partir de 2019, garantindo a atualização dos referenciais teóricos e a relevância frente aos desafios educacionais atuais. Foram excluídos artigos com abordagem meramente técnica

ou operacional, sem articulação teórica consistente, bem como produções anteriores a 2019 ou repetitivas quanto à fundamentação.

O procedimento de análise envolveu a leitura integral dos textos selecionados, seguida da identificação de eixos temáticos relacionados aos objetivos da pesquisa: ressignificação pedagógica, desafios institucionais da formação e mediação tecnológica no ensino. A interpretação dos dados foi feita à luz de autores que tratam criticamente o desenvolvimento profissional docente, permitindo articular os achados aos contextos concretos da escola pública. Ressalta-se, conforme Narciso e Santana (2025, p. 19472), que “a disseminação de práticas metodológicas inovadoras, por meio de publicações, conferências e redes acadêmicas, pode acelerar a adoção de novos caminhos”, o que reforça a relevância da revisão teórica como instrumento para o avanço do conhecimento educacional. Dessa forma, os materiais e métodos adotados contribuíram para fundamentar, ampliar e qualificar a discussão proposta neste estudo.

Ressignificação das práticas pedagógicas por meio da formação continuada docente

A discussão sobre a ressignificação das práticas pedagógicas encontra no desenvolvimento profissional docente um eixo estruturante para o aprimoramento das competências educativas. Essa perspectiva compreende o professor como sujeito ativo na construção do saber pedagógico, cujas experiências cotidianas devem ser incorporadas ao percurso formativo. Segundo Jesus *et al.* (2025), esse processo deve ser concebido como situado, contínuo e articulado à realidade escolar. De modo convergente, Santos (2024) sustenta que os educadores devem exercer protagonismo no próprio itinerário formativo, atuando como produtores e não apenas reprodutores de conhecimento.

Além disso, é necessário compreender que a educação continuada de professores não se reduz à oferta pontual de cursos ou treinamentos isolados. Trata-se de um processo que articula teoria e prática, com vistas à reconstrução crítica do fazer docente. Para Imbernón (2021), a adoção de metodologias participativas e inovadoras favorece o engajamento do professor e contribui para a adequação do processo formativo às demandas contemporâneas da escola. Por sua vez, Manoel e Caruso (2025) chamam atenção para as desigualdades no acesso às tecnologias digitais, alertando que qualquer prática formativa eficaz deve considerar tais disparidades.

Nesse sentido, destaca-se a centralidade do professor reflexivo, capaz de analisar criticamente sua prática pedagógica e transformá-la de forma consciente e fundamentada. Nóvoa (2019) defende que é necessário formar docentes que investiguem sua realidade, desenvolvendo um olhar investigativo sobre os desafios educacionais. Tal concepção rompe com a lógica tradicional e prescritiva do aperfeiçoamento docente, ao promover a valorização do saber da experiência. Conforme argumenta Santos (2024), a prática educativa transforma-se na medida em que o professor se reconhece como agente de mudança no espaço escolar.

Dessa forma, o processo formativo permanente deve fomentar não apenas a atualização técnica, mas também a reflexão crítica. Para Jesus *et al.* (2025), isso exige que as ações educativas estejam enraizadas nas necessidades e nas contradições vivenciadas no cotidiano escolar. Quando desvinculadas da realidade dos docentes, as estratégias formativas tendem a produzir resistência e desengajamento.

A qualidade da formação está, portanto, diretamente relacionada à sua capacidade de provocar mudanças efetivas no cotidiano escolar e, sendo assim, cursos descontextualizados e distantes da realidade do professor tendem a produzir frustrações e resistência. (Jesus *et al.*, 2025, p. 5).

Outro elemento relevante é a concepção de formação como processo coletivo. A construção de saberes em rede possibilita a troca de experiências e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre docentes. Manoel e Caruso (2025) ressaltam que o compartilhamento de práticas é condição para o fortalecimento profissional, conferindo maior legitimidade aos conhecimentos produzidos na escola. Assim, o percurso formativo docente adquire uma dimensão intersubjetiva, em que a reflexão coletiva se torna fundamento da ação pedagógica transformadora.

Paralelamente, a ampliação do acesso às tecnologias digitais impõe novos desafios ao itinerário formativo do professor. Manoel e Caruso (2025) observam que a pandemia escancarou fragilidades estruturais e lacunas formativas, evidenciando a urgência de estratégias que promovam o uso pedagógico qualificado dessas ferramentas. Nesse contexto, a qualificação docente desempenhou papel decisivo na adaptação das práticas de ensino às exigências dos ambientes virtuais, contribuindo para uma educação mais responsiva e sensível às necessidades dos estudantes.

Todavia, a efetividade dessas ações depende também das condições materiais e institucionais que sustentam o trabalho docente. Enquanto Jesus *et al.* (2025) enfatizam o caráter transformador do aperfeiçoamento profissional, Manoel e Caruso (2025) alertam para os limites impostos pela precariedade da infraestrutura escolar e pelas políticas públicas desarticuladas. Tais entraves dificultam a implementação de programas formativos duradouros e comprometem a construção de uma cultura de aprendizagem contínua entre os profissionais da educação.

Não obstante, os autores analisados estão de acordo ao criticar uma abordagem tecnicista e descontextualizada da capacitação docente permanente. Imbernón (2021) e Nóvoa (2019) defendem uma formação centrada na realidade concreta dos professores, voltada à experimentação, à criatividade e à análise crítica das práticas. Nesse modelo, o docente é instigado a elaborar respostas educativas a partir de sua vivência profissional, e não a replicar soluções padronizadas.

Por fim, a prática formativa contínua orientada pela reflexão, pela autonomia e pela colaboração entre pares configura-se como condição indispensável à ressignificação do trabalho docente. Conforme afirmam Jesus *et al.* (2025), o processo de aprendizagem profissional deve provocar deslocamentos no pensamento e na ação do professor, estimulando transformações significativas nas práticas pedagógicas. Assim, a formação docente, em suas múltiplas expressões,

constitui uma estratégia essencial para o enfrentamento dos desafios educativos em contextos marcados por mudanças constantes e demandas cada vez mais complexas.

Desafios e perspectivas da formação continuada no século XXI

A discussão em torno do desenvolvimento profissional docente no século XXI revela um conjunto de impasses que dificultam sua efetivação nos sistemas públicos de ensino. Apesar do reconhecimento crescente sobre sua importância para o aprimoramento da prática pedagógica, a fragmentação das políticas educacionais e sua frequente desconexão com a realidade escolar limitam a eficácia de tais iniciativas. Jesus *et al.* (2025) argumentam que esse desalinhamento compromete o engajamento dos professores nos programas institucionais, minando sua capacidade transformadora no contexto da escola.

Além disso, a precarização das condições de trabalho docente contribui de maneira significativa para a baixa adesão às atividades de capacitação profissional. A sobrecarga de tarefas, a instabilidade contratual e a escassez de recursos materiais constituem fatores estruturais que desestimulam a participação qualificada dos professores em ações formativas. De acordo com Jesus *et al.* (2025), propostas que não assegurem suporte institucional adequado tornam-se inócuas diante das múltiplas demandas que incidem sobre o exercício da docência. De modo convergente, Manoel e Caruso (2025) observam que a ausência de capacitação técnica e pedagógica compromete a autoconfiança do professor, dificultando a incorporação consciente de novas metodologias ao cotidiano escolar.

Em paralelo, a defasagem tecnológica persiste como um obstáculo recorrente nos percursos formativos. Embora as tecnologias digitais tenham assumido centralidade na educação contemporânea, muitas escolas ainda enfrentam sérias limitações quanto à infraestrutura básica, conectividade e suporte técnico. Essa realidade, segundo Manoel e Caruso (2025, p. 10), “limita o uso sistemático das TDICs e acentua as desigualdades educacionais”, impedindo que as práticas pedagógicas acompanhem as transformações exigidas pela sociedade digital. Portanto, o êxito de qualquer itinerário formativo voltado à inovação depende de investimentos que garantam as condições mínimas para sua implementação.

Adicionalmente, a descontinuidade das políticas públicas figura como uma das principais fragilidades no campo da qualificação docente. Mudanças de gestão, desmonte de programas e ausência de institucionalização das ações formativas produzem um ambiente de instabilidade que compromete a adesão e a permanência dos educadores. Como alertam Jesus *et al.* (2025), a falta de continuidade compromete a criação de uma cultura de formação sistemática, sustentada por vínculos duradouros e objetivos pedagógicos compartilhados. Paralelamente, observa-se entre os docentes um sentimento de resistência frente às inovações educacionais, frequentemente associado à ausência de tempo, apoio e acompanhamento técnico.

Apesar desses entraves, algumas diretrizes teóricas indicam caminhos possíveis para a reconfiguração da atualização pedagógica no século XXI. Santos (2024) propõe que esse processo

seja concebido como parte do projeto de vida profissional do professor, acompanhando-o ao longo de sua carreira e respeitando sua trajetória singular. Essa abordagem rompe com a visão episódica da formação e enfatiza a autonomia docente como princípio orientador. Complementarmente, Imbernón (2021) sugere que o reconhecimento da diversidade de contextos e experiências individuais exige estratégias personalizadas de capacitação, capazes de dialogar com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos.

Consequentemente, torna-se necessário adotar práticas formativas que valorizem a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento, em detrimento de modelos normativos e uniformes. A personalização do processo educativo, conforme apontado por Imbernón (2021), constitui uma tendência que amplia o potencial de transformação ao respeitar as especificidades das trajetórias docentes. Ao mesmo tempo, Manoel e Caruso (2025) ressaltam que essa abordagem exige a superação de práticas fragmentadas, substituindo-as por programas integrados e contínuos que favoreçam a mediação crítica entre experiência e teoria.

Ademais, a capacitação docente no século XXI deve contemplar o enfrentamento das desigualdades socioculturais, tecnológicas e pedagógicas que marcam a realidade brasileira. Abed (2022) destaca que o preparo para lidar com a diversidade em suas múltiplas dimensões é indispensável para o fortalecimento de uma educação pública inclusiva e comprometida com a equidade. Isso implica expandir o escopo dos percursos formativos, de modo que estes não se limitem à aquisição de competências técnicas, mas também favoreçam o desenvolvimento de posturas éticas, sensíveis e comprometidas com a justiça social.

A precariedade das condições de trabalho dos professores [...] inviabilizam a participação qualificada dos docentes em ações formativas contínuas [...] sem garantir as bases materiais e institucionais para a formação, qualquer proposta perde seu potencial transformador (Jesus *et al.*, 2025, p. 11).

Diante disso, a construção de políticas duradouras para o aperfeiçoamento docente requer não apenas diretrizes pedagógicas consistentes, mas também investimentos em estrutura, tempo formativo e reconhecimento profissional. Como lembram Jesus *et al.* (2025, p. 11), “a ausência de continuidade nas políticas públicas consiste em um fator estrutural que compromete [...] a formação permanente”. O desafio, portanto, não reside apenas na formulação de novos conteúdos, mas na consolidação de uma arquitetura institucional que sustente o desenvolvimento docente como política pública permanente e articulada.

Em síntese, embora os autores aqui discutidos enfatizem diferentes dimensões do problema — ora o déficit estrutural, ora a necessidade de práticas personalizadas —, converge-se na compreensão de que a prática formativa contínua deve ser estratégica, situada e orientada por princípios democráticos. Os desafios postos à educação no século XXI demandam muito mais do que soluções técnicas: exigem compromisso político, escuta ativa e planejamento sistêmico. Portanto, a construção de uma cultura profissional orientada pela aprendizagem ao longo da vida representa um imperativo para a reconfiguração do papel docente diante das complexidades contemporâneas.

A formação continuada frente às tecnologias digitais: entre exigências institucionais e práticas pedagógicas significativas

A incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano educacional tem exigido do corpo docente uma reconfiguração de suas práticas e o domínio de novas linguagens e instrumentos. Neste contexto, os processos de atualização pedagógica ocupam um papel central na mediação entre as exigências institucionais e as possibilidades concretas de atuação docente. Como observa Kenski (2021, p. 15), “as tecnologias digitais não são meras ferramentas, mas sim novos ambientes de aprendizagem que mudam a forma como os professores, alunos e conhecimento interagem”, exigindo, assim, uma preparação que ultrapasse o simples domínio técnico.

Em consonância, Jesus *et al.* (2025) argumentam que a inovação metodológica constitui simultaneamente um produto e um estímulo para o desenvolvimento profissional. O educador que se engaja em percursos de capacitação mais significativos tende a reavaliar suas concepções pedagógicas, bem como a repensar o papel que ocupa na mediação do conhecimento. Essa perspectiva é reforçada por Santos (2024), para quem a qualificação do professor deve ir além da habilidade técnica, promovendo uma compreensão crítica das implicações pedagógicas das tecnologias digitais.

Contudo, a efetivação desses processos depende da existência de infraestrutura adequada e de suporte institucional contínuo. Manoel e Caruso (2025) advertem que a distribuição de dispositivos tecnológicos, como notebooks e tablets, sem o devido acompanhamento instrucional, pode limitar a eficácia das iniciativas, transformando tais equipamentos em substitutos ineficientes de materiais convencionais. Para que a inserção tecnológica seja produtiva, ela deve ser acompanhada de ações que desenvolvam competências pedagógicas contextualizadas, com atenção às especificidades das redes escolares e às demandas dos docentes.

A adoção de metodologias inovadoras, como o trabalho por projetos, a aprendizagem baseada em problemas e o uso de tecnologias digitais, exige não apenas capacitação técnica, mas também uma disposição para repensar o papel do docente como facilitador do conhecimento (Jesus *et al.*, 2025, p. 6).

Além disso, os programas instrucionais voltados ao uso das TDICs devem promover, mais do que habilidades operacionais, uma postura crítica em relação às possibilidades e aos limites desses recursos. Kenski (2021) propõe que o investimento em capacitação tecnológica seja orientado por objetivos pedagógicos claros, favorecendo práticas inclusivas e colaborativas. Esse enfoque implica um deslocamento do foco nas ferramentas para a intencionalidade educativa que as sustenta, estimulando o professor a integrar as tecnologias de forma estratégica e contextualizada.

Sob essa ótica, a tecnologia passa a ser compreendida não como finalidade, mas como um instrumento de mediação pedagógica voltado à democratização do conhecimento. Manoel e Caruso (2025, p. 4) destacam que “a tecnologia, portanto, não é um fim em si mesma, e sim um meio para redefinir a educação como espaço de inclusão e inovação”. Esse entendimento

exige que os processos de desenvolvimento profissional docente incluam dimensões éticas, metodológicas e didáticas, e não apenas a aquisição de competências técnicas isoladas.

Paralelamente, destaca-se a importância de propostas instrucionais que favoreçam a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Para Jesus *et al.* (2025), a inovação metodológica, quando articulada ao aprimoramento contínuo da prática docente, permite a construção de estratégias que respeitam as singularidades dos alunos. Essa concepção requer ambientes escolares que valorizem a experimentação, o erro como parte do aprendizado e a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. Manoel e Caruso (2025, p. 8) reforçam essa ideia ao afirmarem que “a integração eficaz das TDICs exige políticas públicas inclusivas, formação adequada dos docentes e a criação de ambientes [...] capazes de fomentar o protagonismo estudantil”.

Entretanto, a materialização dessas propostas depende de ações institucionais consistentes, com tempo adequado destinado à capacitação e reconhecimento das demandas do cotidiano escolar. Quando desarticulados das condições reais de trabalho e do contexto sociocultural, os programas de atualização tendem a gerar frustração e resistência. Conforme alertam Manoel e Caruso (2025, p. 16), “a tecnologia deve ser um meio, não um fim [...] mas como um alerta para a necessidade de suporte institucional e reconhecimento das complexidades do cotidiano escolar”.

De forma correlata, Santos (2024) adverte que os processos educativos contínuos no contexto digital devem favorecer o desenvolvimento da autonomia docente frente aos desafios tecnológicos. Isso implica deslocar o foco de soluções padronizadas para a promoção de práticas contextualizadas e reflexivas, que considerem a diversidade de contextos escolares. A tecnologia, nesse cenário, passa a ser integrada de forma mais orgânica à lógica pedagógica da escola, adaptando-se aos seus objetivos formativos e às necessidades reais de seus sujeitos.

A inovação metodológica, quando enraizada na formação contínua, permite que o professor construa estratégias mais inclusivas, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes [...] favoreçam a autonomia, o pensamento crítico e a coautoria dos alunos (Jesus *et al.*, 2025, p. 7).

Em resumo, observa-se que a efetividade das políticas de capacitação técnica e pedagógica voltadas ao uso das tecnologias depende da articulação entre diferentes dimensões: financiamento público, tempo para estudo, apoio institucional e participação docente no planejamento das ações. Os autores analisados convergem ao apontar que, para que haja mudança qualitativa nas práticas pedagógicas, é preciso que os profissionais da educação sejam reconhecidos como protagonistas do processo e não como meros executores de prescrições externas. Dessa forma, o fortalecimento de estratégias de atualização pedagógica orientadas para a criticidade e a inovação representa um caminho promissor para a qualificação do trabalho docente em tempos de transformações tecnológicas profundas.

Resultados e discussões

A análise das produções selecionadas permitiu identificar que a formação continuada, compreendida enquanto processo sistemático de atualização e reconstrução profissional, tem se configurado como fator decisivo na reestruturação das práticas pedagógicas. As evidências teóricas apontam que docentes que participam de percursos de desenvolvimento profissional apresentam maior capacidade de refletir criticamente sobre sua atuação, identificar limites em suas metodologias e propor alternativas didáticas coerentes com as exigências contemporâneas do ensino. Essa constatação reforça a centralidade de processos educativos permanentes como dispositivos de transformação pedagógica, sobretudo quando alinhados às especificidades dos contextos escolares.

Em termos de significado, os resultados sugerem que as ações voltadas ao aprimoramento docente, quando orientadas por perspectivas participativas e contextuais, favorecem a autonomia profissional e contribuem para a construção de uma prática pedagógica mais responsiva e significativa. Além disso, demonstram que a incorporação das tecnologias digitais à sala de aula, mediada por experiências instrucionais críticas, não apenas amplia as possibilidades didáticas, como também promove o reposicionamento do professor frente à mediação do conhecimento. Tais achados confirmam que a integração das TDICs exige mais do que capacitação técnica: demanda um reposicionamento epistemológico e metodológico.

Ao confrontar os resultados obtidos com os aportes da literatura especializada, observa-se consonância com autores como Kenski (2021), Imbernón (2021) e Santos (2024), que destacam a necessidade de percursos de qualificação que priorizem a reflexão crítica e a contextualização pedagógica. As evidências também dialogam com as contribuições de Manoel e Caruso (2025), ao enfatizarem que o uso significativo das tecnologias depende tanto de suporte técnico quanto da disposição institucional para garantir condições materiais e tempo de dedicação à capacitação docente. Nessa direção, os achados do estudo reiteram a urgência de políticas educacionais mais coerentes e estruturadas.

Entretanto, é necessário reconhecer as limitações que atravessam os processos de formação, sobretudo no que tange à ausência de continuidade, à fragmentação das propostas e à desconexão entre os programas ofertados e a realidade concreta das escolas. A literatura aponta que tais fragilidades reduzem o impacto das ações de capacitação e geram desmotivação entre os docentes, o que compromete a efetividade das estratégias implementadas. Ainda que existam iniciativas exitosas pontuais, a ausência de institucionalização desses processos dificulta sua permanência e alcance coletivo. Essa limitação tem sido amplamente discutida por Jesus *et al.* (2025), que problematizam a fragilidade estrutural das políticas públicas voltadas à formação.

Adicionalmente, constatou-se a presença de dados inesperados no tocante à resistência docente frente às tecnologias digitais, mesmo entre profissionais já familiarizados com ambientes virtuais. Esse dado sugere que, para além da capacitação, há elementos subjetivos, emocionais e culturais que influenciam a aceitação e o uso das TDICs em sala de aula. A esse respeito,

estudos como os de Nóvoa (2019) indicam que o desenvolvimento da autonomia docente e da identidade profissional são fatores determinantes na disposição para inovar e experimentar novas abordagens metodológicas, sobretudo em contextos de insegurança institucional ou escassez de apoio técnico.

Outro ponto relevante identificado é a lacuna na formação para lidar com a diversidade. Ainda que os documentos analisados indiquem a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, há uma carência de propostas que articulem efetivamente a tecnologia com o atendimento às especificidades de estudantes em contextos de vulnerabilidade. Esse achado sinaliza para a urgência de ampliar o escopo das propostas educativas, incluindo formações que abordem a equidade digital, a acessibilidade e a justiça social como componentes centrais do uso pedagógico das tecnologias.

Nesse cenário, torna-se pertinente sugerir o desenvolvimento de novas pesquisas voltadas à investigação de modelos alternativos de qualificação docente, especialmente os que valorizam a prática colaborativa, o planejamento coletivo e a mediação crítica das tecnologias. Investigações de natureza empírica, com foco nos impactos concretos das ações educativas nas práticas escolares, também se mostram relevantes para avaliar a eficácia das propostas atualmente em curso. Além disso, estudos que explorem a relação entre identidade profissional docente e adesão às inovações digitais podem contribuir para o enriquecimento do debate sobre as condições subjetivas que permeiam o uso das TDICs.

Por fim, os resultados aqui discutidos evidenciam que o fortalecimento da formação continuada exige articulação entre diferentes esferas: política educacional, gestão escolar, instituições formadoras e o próprio docente. Ao considerar essas dimensões de maneira integrada, abre-se a possibilidade de superar os limites identificados e de construir percursos mais coerentes, participativos e eficazes de desenvolvimento profissional docente no século XXI.

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo central analisar a formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental, com ênfase em sua contribuição para a resignificação das práticas pedagógicas, nos desafios impostos pelas exigências do século XXI e na relação com as tecnologias digitais. A investigação, de caráter teórico-analítico, possibilitou examinar de forma aprofundada os aportes conceituais e empíricos que fundamentam o desenvolvimento profissional docente em contextos escolares contemporâneos.

A partir da problematização apresentada na introdução e da metodologia adotada, tornou-se possível compreender como os percursos de atualização pedagógica interferem na qualificação da prática docente, tanto ao estimular processos reflexivos quanto ao favorecer a construção de estratégias mais eficazes de ensino. As perguntas norteadoras da pesquisa foram respondidas com base no diálogo entre os referenciais teóricos selecionados, que evidenciaram o papel decisivo da

formação docente na superação de modelos instrucionais tradicionais e na promoção de práticas pedagógicas mais dinâmicas, colaborativas e contextualizadas.

No que se refere aos objetivos propostos, constata-se que estes foram integralmente alcançados. A análise permitiu reconhecer a formação continuada como instrumento de transformação das práticas escolares, especialmente quando desenvolvida de forma articulada à realidade das instituições de ensino e às demandas dos sujeitos que nelas atuam. Também foram mapeados os principais obstáculos que limitam sua efetividade, tais como a descontinuidade de políticas públicas, a carência de suporte institucional e a resistência cultural frente às inovações tecnológicas. Ademais, foi possível identificar que a incorporação das tecnologias digitais à prática docente requer mais do que domínio técnico: implica um reposicionamento epistemológico e ético sobre o papel do professor e da escola na sociedade contemporânea.

A pesquisa revelou ainda lacunas importantes na abordagem da formação docente voltada à diversidade, sobretudo no que tange à utilização das TDICs como instrumento para a equidade educacional. Tal constatação indica a necessidade de ampliar o escopo dos programas de capacitação, contemplando dimensões inclusivas e socioemocionais que são frequentemente negligenciadas nos modelos tradicionais. Igualmente, observou-se a escassez de investigações empíricas que analisem os efeitos concretos das formações no cotidiano escolar, o que limita a avaliação da efetividade das políticas educacionais implementadas.

Diante dessas constatações, sugere-se que pesquisas futuras se concentrem em análises de caráter longitudinal, capazes de acompanhar os impactos dos programas de formação ao longo do tempo. Investigações voltadas à escuta docente, ao estudo de práticas colaborativas e à construção de propostas formativas interdisciplinares também se apresentam como caminhos relevantes para aprofundar o debate. Por fim, estudos que articulem o desenvolvimento profissional com temáticas como inclusão, justiça curricular e cultura digital poderão contribuir para a formulação de políticas mais coerentes com os desafios educacionais da atualidade.

Referências

- ABED, A. L. Z. Desenvolvimento de competências socioemocionais na formação de professores. São Paulo: Integrare, 2022.
- IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2021.
- JESUS, P. T. de; GAVIOLI, S.; OLIVEIRA, V. M. de; PESSOA, R. R.; COUTINHO, D. J. G. A formação continuada dos professores como estratégia de transformação pedagógica. Revista FT, Ciências Humanas, v. 29, pp. 03- 10, ed. 148, 11 jul. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/index.php/revistaft/article/view/fa10202507242053>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- MANOEL, Y.; CARUSO, S. A importância da formação continuada dos professores diante

das novas tecnologias digitais para o ensino. *Revista PPC – Políticas Públicas e Cidades*, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 01–19, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.23900/2359-1552v14n5-37-2025>. Acesso em: 26 ago. 2025.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. *Revista Aracê*, v. 6, n. 4, p. 19459–19475, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2779>. Acesso em: 26 ago. 2025.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educação em Revista*, v. 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CARVALHO, J. dos S.; SILVA, A. P. dos S.; GOMES, A. J. F.; MOURA, C. C.; MALTA, D. P. de L. N.; PAVAN, J. E. D. da S.; FAGUNDES, R.; SANTOS, S. M. A. V.; FONSECA, V. da. Formação continuada de professores no século XXI: necessidades e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 11, n. 1, pp. 42, 78, 93, jan. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.51801/rease.v11i1.17790>. Acesso em: 26 ago. 2025.