

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO CONTEMPORÂNEO

CONTINUING TEACHER EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF
PEDAGOGICAL COMPETENCIES IN CONTEMPORARY TEACHING

Ciências Humanas • 23/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792553233](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792553233)

Luiz Fernando Silva Lopes¹

Vanessa Cristina de Castro Aragão Oliveira²

Maria de Jesus Dias de Araújo Ferreira³

Telma Lustosa Silva Santana⁴

RESUMO

A formação continuada de professores constitui uma dimensão relevante do desenvolvimento profissional docente diante das transformações sociais, tecnológicas e culturais que atravessam o ensino contemporâneo. Este artigo teve como objetivo analisar as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores, considerando necessidades formativas, desafios profissionais e exigências educacionais atuais. Justifica-se pela necessidade de compreender a relação entre processos formativos, reflexão sobre a prática, inovação didática e qualidade da aprendizagem. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo e exploratório, organizada a partir de doze referências indicadas para o estudo, publicadas entre 2013 e 2026. A análise temática foi estruturada em três eixos: necessidades e desafios da formação continuada; desenvolvimento de competências e transformação das práticas; e estratégias institucionais de formação. A discussão aponta que ações formativas contextualizadas, colaborativas e articuladas ao cotidiano escolar oferecem condições mais favoráveis ao aperfeiçoamento do planejamento, da avaliação, da mediação didática, do uso crítico de tecnologias e das práticas inclusivas. Conclui-se que a formação continuada não deve ser entendida como evento isolado, mas como processo permanente, sustentado por diagnóstico de necessidades, participação docente, acompanhamento pedagógico e condições institucionais adequadas. As proposições apresentadas são de natureza teórico-interpretativa e não constituem comprovação empírica de impactos causais sobre a aprendizagem.

Palavras-chave: Formação continuada; Competências pedagógicas; Desenvolvimento profissional docente; Ensino contemporâneo.

ABSTRACT

Continuing teacher education is a relevant dimension of teachers' professional development amid the social, technological, and cultural transformations affecting contemporary teaching. This article aimed to analyze the contributions of continuing education to the development of teachers' pedagogical competencies, considering training needs, professional challenges, and current educational demands. The study is justified by the need to understand the relationships between professional learning, reflection on practice, didactic innovation, and the quality of learning. A qualitative, descriptive, and exploratory bibliographic study was conducted using twelve references provided for the study, published between 2013 and 2026. Thematic analysis was organized around three axes: continuing education needs and challenges; competency development and changes in pedagogical practices; and institutional training strategies. The discussion suggests that contextualized, collaborative initiatives connected to everyday school activities may strengthen lesson planning, assessment, instructional mediation, critical use of technology, and inclusive practices. It concludes that continuing education should be understood not as an isolated event but as an ongoing process supported by needs assessment, teacher participation, pedagogical follow-up, and appropriate institutional conditions. These findings are theoretical and interpretive and do not constitute empirical evidence of causal effects on student learning.

Keywords: Continuing teacher education; Pedagogical competencies; Teacher professional development; Contemporary teaching.

1. INTRODUÇÃO

O ensino contemporâneo apresenta demandas que ampliam a complexidade do trabalho docente. A circulação acelerada de informações, a diversificação dos perfis dos estudantes, a presença de recursos digitais e a necessidade de assegurar oportunidades de aprendizagem exigem do professor mais do que domínio dos conteúdos curriculares. Nesse cenário, a formação continuada torna-se parte constitutiva da profissionalidade docente, pois favorece a atualização de conhecimentos e a análise crítica das decisões tomadas no cotidiano escolar. Galindo e Inforsato (2016) já apontavam que as iniciativas formativas precisam ser compreendidas em seus contextos institucionais, considerando impasses e possibilidades de transformação.

A relevância do tema se intensifica quando se reconhece que a formação inicial, embora indispensável, não esgota os conhecimentos necessários ao exercício profissional. Carvalho et al. (2025) situam o debate da formação continuada no século XXI em torno de necessidades e perspectivas que acompanham mudanças no modo de ensinar e aprender. Assim, pensar a formação como processo permanente significa reconhecer que os saberes docentes são reelaborados na experiência profissional, no diálogo com outros educadores e na aproximação entre conhecimento teórico e situações concretas da sala de aula.

A discussão envolve, ainda, a dimensão das competências pedagógicas, entendidas neste estudo como a articulação de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidade de julgamento profissional mobilizados para planejar, mediar, avaliar e reorganizar as situações de ensino. Pereira (2013), ao abordar a pedagogia das competências na educação profissional, oferece uma referência anterior importante para analisar a relação entre saberes docentes e

processos formativos. Tal compreensão não reduz a docência à execução técnica, pois inclui discernimento ético, sensibilidade ao contexto e compromisso com a formação integral dos estudantes.

Os desafios contemporâneos também incluem o uso pedagógico de tecnologias, as condições de trabalho e a atenção às diferenças presentes na escola. Santos et al. (2025) discutem potencialidades e desafios das tecnologias da informação e comunicação na prática docente, enquanto Augusto et al. (2025) aproximam a formação continuada das tensões entre políticas de inclusão e realidades escolares. Esses enfoques evidenciam que inovar não significa apenas incorporar ferramentas, mas compreender quando, por que e para quem determinada estratégia produz oportunidades de participação e aprendizagem.

O objetivo geral deste artigo foi analisar as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores, considerando os desafios, as necessidades formativas e as exigências do ensino contemporâneo. Especificamente, buscou-se: identificar as principais necessidades formativas e os desafios enfrentados na docência; investigar de que maneira experiências de formação continuada podem contribuir para o aperfeiçoamento de práticas, estratégias e atuação profissional; e propor estratégias formativas que favoreçam o fortalecimento das competências pedagógicas em consonância com as demandas da escola.

A justificativa da investigação situa-se em sua relevância acadêmica, social e prática. Academicamente, o estudo reúne perspectivas recentes e contribuições anteriores sobre formação docente; socialmente, discute condições que podem favorecer um ensino

mais significativo e inclusivo; e, no plano prático, organiza possibilidades de planejamento de ações formativas a partir das necessidades dos professores. Bezerra e Coutinho (2024) tratam da relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional, aspecto central para compreender a qualificação do trabalho pedagógico sem transferir exclusivamente ao professor a responsabilidade por problemas estruturais da educação.

Metodologicamente, o texto foi organizado como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com análise interpretativa de doze referências indicadas para compor o corpus temático. A fundamentação foi estruturada em três eixos, seguida pela descrição do percurso metodológico, pela discussão de resultados teóricos e por considerações conclusivas. Diante dessas questões, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a formação continuada contribui para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores, considerando necessidades formativas, desafios da prática docente e exigências do ensino contemporâneo?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Formação Continuada de Professores: Necessidades Formativas e Desafios da Docência Contemporânea

A formação continuada pode ser compreendida como um processo sistemático de aprendizagem profissional construído ao longo da trajetória docente. Não se limita à frequência em cursos, palestras ou oficinas, uma vez que envolve estudo, reflexão, produção coletiva de conhecimentos e acompanhamento das práticas efetivamente desenvolvidas. Galindo e Inforsato (2016) permitem situar essa

discussão nos impasses institucionais que atravessam as políticas e as experiências de formação, ressaltando a necessidade de articular objetivos formativos às condições em que os professores trabalham.

Sob essa perspectiva, identificar necessidades formativas constitui uma etapa indispensável. As demandas variam conforme a etapa de ensino, os componentes curriculares, as características dos estudantes, a infraestrutura disponível e o percurso profissional dos professores. Carvalho et al. (2025) aproximam a discussão das necessidades e perspectivas do século XXI, o que favorece refletir sobre ações formativas que partam de problemas reais, em vez de conteúdos padronizados que pouco dialogam com o cotidiano. Um diagnóstico responsável exige escuta docente, observação das condições de ensino e priorização de objetivos viáveis.

A formação continuada também precisa considerar a trajetória profissional como um processo que envolve identidade, autonomia e construção de repertórios pedagógicos. Bezerra e Coutinho (2024) relacionam a formação à ideia de desenvolvimento profissional de professores, possibilitando compreender que aprender a ensinar é uma atividade permanente e socialmente situada. Nessa direção, o professor não deve figurar apenas como receptor de orientações externas, mas como sujeito capaz de interpretar situações, partilhar experiências e formular respostas fundamentadas para os desafios que vivencia.

Entre esses desafios, destacam-se a sobrecarga de tarefas, a escassez de tempo para planejamento coletivo, a descontinuidade de programas e a dificuldade de converter conteúdos de capacitação em mudanças sustentáveis. Belo (2025) apresenta a formação do professor do século XXI como desafio relacionado à

mudança de paradigma educacional, contribuindo para problematizar a distância entre discursos de inovação e apoio real à docência. Sem condições institucionais, o investimento individual do professor pode não se traduzir em oportunidades consistentes de desenvolvimento.

O contexto de vulnerabilidade social constitui outro componente importante. Ridolfi et al. (2025), ao tratar da ressignificação de práticas pedagógicas nesses contextos, deslocam o debate para a necessidade de compreender o território, as desigualdades e as demandas concretas dos estudantes. Em realidades marcadas por restrições materiais e socioculturais, programas formativos precisam reconhecer limites e potencialidades locais, evitando prescrições genéricas e valorizando estratégias construídas coletivamente pela comunidade escolar.

A inclusão amplia ainda mais a importância de processos formativos contextualizados. Augusto et al. (2025) discutem os desafios da formação para a construção de práticas inclusivas na tensão entre políticas públicas e realidades escolares. Nessa perspectiva, o professor necessita de espaços para compreender barreiras à participação, adaptar procedimentos didáticos e rever formas de avaliação, mas também de apoio da gestão, recursos acessíveis e organização coletiva da escola. A formação é necessária, embora não seja suficiente, para solucionar tais desafios.

Desse modo, o primeiro eixo evidencia que a qualidade de uma proposta de formação não depende somente da atualidade do conteúdo oferecido, mas sobretudo de sua pertinência, continuidade e articulação com a vida profissional. Uma política formativa coerente precisa combinar escuta, autonomia, apoio

institucional e avaliação de percurso. O fortalecimento das competências pedagógicas começa, portanto, pelo reconhecimento das condições concretas em que a docência acontece.

2.2. Contribuições da Formação Continuada para o Desenvolvimento das Competências Pedagógicas

As competências pedagógicas envolvem a capacidade de mobilizar conhecimentos curriculares, didáticos, avaliativos, relacionais e éticos para orientar a aprendizagem. Essa perspectiva pressupõe decisões contextualizadas, em que o professor interpreta o que os estudantes sabem, seleciona estratégias e acompanha os efeitos de suas intervenções. Pereira (2013) discute a pedagogia das competências em sua relação com a formação continuada e os saberes docentes, oferecendo uma base para compreender que desenvolver competência não equivale à simples acumulação de técnicas, mas à integração de conhecimentos e ações profissionais.

Quando articulada à prática, a formação continuada pode ampliar repertórios de planejamento, mediação e avaliação. Tomaz (2025) aproxima formação continuada e práticas pedagógicas do debate sobre a qualidade do ensino, enquanto Dias et al. (2026) abordam impactos na prática pedagógica. No presente estudo, esses trabalhos são mobilizados como contribuições à discussão teórica; sem análise de dados primários ou comparação controlada, não se atribui a eles demonstração automática de causalidade entre a participação em cursos e melhorias dos resultados escolares.

O planejamento pedagógico é uma das dimensões em que a formação pode produzir reflexões relevantes. A seleção de objetivos claros, a diversificação de atividades e a previsão de formas de

acompanhar a aprendizagem exigem conhecimentos constantemente reelaborados. Carvalho et al. (2025) contribuem para essa discussão ao enfatizar necessidades e perspectivas formativas contemporâneas. Uma formação centrada em problemas de planejamento pode favorecer a elaboração compartilhada de sequências didáticas, o exame crítico de materiais e a revisão de estratégias após sua aplicação.

A avaliação da aprendizagem também requer competências específicas. Mais do que classificar desempenhos, avaliar implica identificar avanços, reconhecer dificuldades, oferecer devolutivas e ajustar o ensino. Bezerra e Coutinho (2024), ao abordarem o desenvolvimento profissional, oferecem uma perspectiva útil para tratar a avaliação como aprendizagem do próprio professor: seus instrumentos e critérios podem ser aprimorados por meio de estudo, observação, diálogo e reflexão sobre evidências produzidas na escola.

No campo tecnológico, o desafio não é somente dominar plataformas, mas selecionar recursos adequados aos objetivos pedagógicos. Santos et al. (2025) abordam desafios e potencialidades das tecnologias da informação e comunicação no ensino contemporâneo. Isso permite defender que a formação digital precisa incluir curadoria de conteúdos, acessibilidade, proteção de dados, mediação de atividades e avaliação crítica dos efeitos do uso tecnológico, evitando a ideia de que equipamentos e aplicativos, isoladamente, garantem inovação ou aprendizagem.

As competências relacionadas à inclusão exigem igual atenção. Almeida, Martins e García (2026), conforme a referência bibliográfica fornecida para o estudo, discutem a formação continuada e o

fortalecimento das práticas inclusivas, enquanto Augusto et al. (2025) destacam desafios que surgem no encontro entre políticas e escolas. A articulação dessas perspectivas sustenta a importância de desenvolver habilidades de flexibilização didática, reconhecimento de barreiras, escuta dos estudantes e cooperação com equipes pedagógicas, sem desconsiderar a responsabilidade institucional pela oferta de condições de trabalho.

Outro aspecto central é a capacidade de refletir sobre experiências e ressignificar modos de ensinar. Ridolfi et al. (2025) tratam desse movimento em contextos de vulnerabilidade social e ajudam a perceber que a prática pedagógica não é estática. Ela se reorganiza quando o professor analisa o contexto, considera a resposta dos estudantes e reconstrói escolhas curriculares e didáticas. A formação continuada pode apoiar esse movimento ao transformar vivências dispersas em problemas de estudo, debate e experimentação responsável.

Em síntese, desenvolver competências pedagógicas não corresponde à adoção acrítica de modelos de desempenho docente. Trata-se de favorecer a autonomia profissional e a capacidade de tomar decisões fundamentadas, éticas e sensíveis à diversidade. Por isso, os percursos formativos mais promissores são aqueles que articulam teoria, experimentação, acompanhamento e reflexão, mantendo a aprendizagem dos estudantes como horizonte e a valorização do professor como condição do processo.

2.3. Estratégias de Formação Continuada para o Fortalecimento das Práticas Pedagógicas

A elaboração de estratégias de formação continuada deve partir do reconhecimento das necessidades dos professores e dos objetivos pedagógicos da escola. Isso exige abandonar a lógica de encontros desarticulados, definidos apenas por disponibilidade de palestrantes, e construir percursos com diagnóstico, metas, atividades, acompanhamento e revisão. Galindo e Inforsato (2016) contribuem para compreender os impasses e contextos dessas ações, enquanto Carvalho et al. (2025) fundamentam a atenção às exigências formativas do século XXI.

Uma possibilidade consiste na organização de comunidades de aprendizagem docente, com reuniões periódicas destinadas à leitura, ao debate de casos, ao planejamento compartilhado e à análise de experiências. Bezerra e Coutinho (2024) sustentam a centralidade do desenvolvimento profissional, perspectiva compatível com a valorização do conhecimento construído na colaboração. O trabalho coletivo permite que dificuldades recorrentes deixem de ser tratadas como problemas individuais e passem a orientar decisões formativas e pedagógicas da instituição.

A supervisão pedagógica, compreendida como acompanhamento formativo e não como fiscalização punitiva, pode auxiliar na identificação de necessidades e na análise das práticas. Pimentel et al. (2026) apresentam a supervisão pedagógica como instrumento de formação continuada. Essa aproximação justifica propor momentos de observação dialogada, devolutivas construtivas e revisão de planejamentos, sempre com critérios transparentes, respeito à autonomia docente e compromisso com o aprimoramento das condições de aprendizagem.

As oficinas práticas representam outra estratégia, desde que não sejam reduzidas à apresentação de recursos prontos. No campo das tecnologias educacionais, Santos et al. (2025) oferecem elementos para discutir uso pedagógico crítico das TICs. Em vez de simplesmente demonstrar ferramentas, uma oficina pode convidar os professores a selecionar objetivos, projetar atividades acessíveis, antecipar dificuldades, testar materiais e avaliar sua adequação a diferentes perfis de estudantes e à infraestrutura disponível.

Em contextos inclusivos, a formação pode incorporar estudo de situações-problema, planejamento de adaptações e construção de instrumentos de acompanhamento da participação discente. Augusto et al. (2025) e Almeida, Martins e García (2026) são referências para situar essas práticas no debate contemporâneo sobre inclusão. É fundamental, porém, que as propostas contem com apoio da gestão e diálogo entre profissionais, pois a responsabilização isolada do professor tende a fragilizar a continuidade das ações.

O estudo de casos e o intercâmbio entre escolas também podem contribuir para reconhecer soluções contextualmente possíveis. Ridolfi et al. (2025) aproximam formação e ressignificação de práticas em territórios socialmente vulneráveis, destacando a pertinência de refletir sobre realidades concretas. Nesse sentido, relatos pedagógicos, registros reflexivos e análise de situações de ensino podem constituir materiais formativos importantes, desde que tratados com cuidado ético e sem exposição indevida de estudantes ou profissionais.

Por fim, o acompanhamento das iniciativas deve ser planejado desde sua concepção. Indicadores possíveis incluem participação e

satisfação dos docentes, adequação dos materiais produzidos, consistência de planejamentos, revisão de instrumentos avaliativos e percepção de utilidade das atividades. Tomaz (2025) e Dias et al. (2026) ajudam a orientar a discussão sobre relações entre formação e práticas, mas o acompanhamento local é necessário para verificar mudanças efetivas. Dessa maneira, propõe-se um modelo cíclico de diagnóstico, planejamento coletivo, execução, observação e replanejamento, respeitando a singularidade de cada instituição.

3. METODOLOGIA

Este artigo foi delineado como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo e exploratório. Seu objetivo foi reunir e interpretar contribuições teóricas sobre formação continuada de professores e desenvolvimento das competências pedagógicas no ensino contemporâneo. O procedimento adotado permitiu organizar perspectivas distintas, reconhecer convergências e formular proposições de formação profissional; não houve coleta de dados com docentes, realização de entrevistas, aplicação de questionários nem observação direta em escolas.

O corpus bibliográfico foi composto pelas doze referências previamente indicadas para a elaboração do artigo, abrangendo publicações datadas de 2013 a 2026. A seleção, portanto, foi intencional e delimitada por pertinência temática, e não resultou de busca sistemática documentada em bases indexadoras. Os trabalhos de Pereira (2013) e Galindo e Inforsato (2016) foram mantidos como contribuições anteriores, enquanto os demais textos ajudam a contextualizar a discussão atual. Não foram calculados quantitativos de registros localizados ou excluídos, uma vez que não se realizou protocolo de revisão sistemática.

Como procedimento de organização temática, os títulos e dados bibliográficos apresentados foram agrupados segundo sua relação com três categorias analíticas: (1) necessidades formativas e desafios da docência; (2) competências pedagógicas e aperfeiçoamento das práticas; e (3) estratégias colaborativas, tecnológicas, inclusivas e de supervisão formativa. Em cada categoria foram articuladas as contribuições atribuídas aos autores indicados, de modo a construir argumentos coerentes com o problema e os objetivos do estudo.

A análise teve natureza interpretativa e comparativa, com atenção à aproximação entre formação, desenvolvimento profissional, planejamento, avaliação, inovação e inclusão. Por se tratar de estudo bibliográfico, os resultados são sínteses argumentativas e proposições de caráter teórico, não estimativas de eficácia. Os dados bibliográficos foram apresentados conforme a lista fornecida, sendo recomendável conferir diretamente os metadados, os textos integrais e a política editorial do periódico de destino antes da submissão.

Quadro 1. Organização das referências e contribuições para o estudo.

Referências	Eixo de contribuição
Galindo e Inforsato (2016); Carvalho et al. (2025); Belo (2025)	Contextos, necessidades, impasses e desafios da formação contemporânea.
Bezerra e Coutinho (2024); Pereira (2013); Tomaz (2025); Dias et al. (2026)	Desenvolvimento profissional, competências, práticas e qualidade do ensino.
Santos et al. (2025); Pimentel et al. (2026)	Tecnologias educacionais e supervisão pedagógica como dimensões formativas.

Augusto et al. (2025); Almeida, Martins e García (2026); Ridolfi et al. (2025)	Inclusão escolar, contextos sociais e ressignificação das práticas.
--	---

Fonte: elaboração dos autores (2026), com base nas referências indicadas.

A delimitação metodológica foi adotada para evitar conclusões incompatíveis com o alcance do material examinado. Assim, a associação conceitual entre formação continuada e aprimoramento da prática docente foi discutida de maneira crítica, reconhecendo que sua concretização depende de fatores institucionais, curriculares e sociais que demandariam investigação empírica própria para serem examinados com maior precisão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização temática das referências permitiu identificar três resultados de natureza teórica: a centralidade do diagnóstico das necessidades formativas; a importância de articular formação e competências pedagógicas efetivamente mobilizadas no cotidiano; e a necessidade de estratégias formativas coletivas, contínuas e sustentadas pela escola. Tais resultados correspondem a uma síntese interpretativa do referencial delimitado, não a dados coletados diretamente com professores. Carvalho et al. (2025) e Bezerra e Coutinho (2024) oferecem contribuições para situar essas dimensões no debate contemporâneo sobre desenvolvimento profissional.

O primeiro resultado refere-se à inadequação de compreender a formação continuada como atividade episódica ou exclusivamente

transmissiva. Galindo e Inforsato (2016) ajudam a localizar os impasses e condicionantes que interferem na realização das ações formativas, enquanto Belo (2025) permite problematizar os desafios do novo paradigma educacional. A discussão sugere que encontros desconectados das necessidades dos docentes tendem a apresentar menor potencial de apropriação, sobretudo quando não há tempo de estudo, diálogo ou apoio para reelaborar práticas.

O segundo resultado refere-se à multiplicidade das competências pedagógicas. Planejar, avaliar, mediar interações, selecionar recursos e construir ambientes inclusivos constituem dimensões interdependentes do ensino. Pereira (2013) oferece um ponto de partida para discutir a articulação entre saberes e competências, e Tomaz (2025) aproxima a formação do debate sobre qualidade pedagógica. Por essa razão, propostas formativas baseadas em problemas reais da escola mostram-se conceitualmente mais adequadas do que modelos que tratam competências como habilidades isoladas.

O exame das contribuições de Santos et al. (2025) indica a pertinência de incluir o uso crítico das tecnologias na agenda de desenvolvimento profissional. O recurso digital deve estar a serviço de objetivos educacionais claros, com atenção à inclusão, à acessibilidade e às condições de acesso. Assim, a competência tecnológica não se confunde com habilidade operacional: envolve decidir quando usar ou dispensar recursos, selecionar informações confiáveis, proteger dados e reconhecer limites metodológicos.

O terceiro resultado diz respeito à dimensão institucional do desenvolvimento docente. Pimentel et al. (2026) permitem discutir o potencial da supervisão pedagógica formativa, enquanto Ridolfi et

al. (2025) deslocam a atenção para a ressignificação das práticas em contextos de vulnerabilidade social. Essas contribuições favorecem a proposição de uma formação vinculada à escuta, à observação dialógica, ao planejamento entre pares e à reflexão sobre a relação entre práticas e condições concretas de trabalho.

A inclusão merece destaque específico porque evidencia a necessidade de competências que combinem conhecimento, sensibilidade e capacidade de reorganização do ensino. Augusto et al. (2025) discutem as tensões entre políticas e realidades escolares; Almeida, Martins e García (2026) abordam o fortalecimento das práticas inclusivas. Em conjunto, esses recortes sustentam a ideia de que a formação pode oferecer instrumentos para enfrentar barreiras pedagógicas, mas precisa estar acompanhada de recursos, cooperação institucional e políticas de apoio.

A interpretação de possíveis impactos requer prudência. Dias et al. (2026) introduzem o debate sobre impactos da formação na prática pedagógica, porém a revisão temática realizada aqui não permite quantificar efeitos, estabelecer relações causais ou generalizar resultados para todas as redes de ensino. O que se pode afirmar, a partir da articulação conceitual das fontes, é que a formação continuada oferece oportunidades de aperfeiçoamento quando apresenta pertinência, continuidade e vínculo com situações autênticas da profissão.

Como contribuição prática do estudo, propõe-se que os programas escolares organizem um ciclo de desenvolvimento profissional iniciado por escuta e diagnóstico, seguido de definição compartilhada de prioridades, estudo orientado, experimentação pedagógica, devolutiva e replanejamento. Esse desenho responde

ao terceiro objetivo específico e articula as dimensões de colaboração, tecnologia, avaliação e inclusão discutidas ao longo do artigo. A proposta não corresponde a uma intervenção já testada, mas a um encaminhamento que pode ser adaptado e posteriormente avaliado em pesquisas de campo.

Quadro 2. Síntese dos resultados teóricos e implicações para a formação.

Resultado da discussão	Implicação formativa
Necessidades formativas variam conforme contexto e trajetória.	Realizar escuta docente e diagnóstico antes da definição de conteúdos e formatos.
Competências pedagógicas articulam conhecimentos e decisões.	Trabalhar planejamento, avaliação, mediação e reflexão em situações reais.
Inovação digital exige intencionalidade pedagógica.	Priorizar uso crítico, acessível e contextualizado das tecnologias.
A inclusão depende de ações individuais e institucionais.	Associar formação docente a recursos, gestão e colaboração multiprofissional.
A continuidade é decisiva para acompanhar mudanças.	Prever observação dialogada, devolutivas, registros e replanejamento.

Fonte: elaboração dos autores (2026), a partir da discussão bibliográfica.

O conjunto da discussão aponta, portanto, para uma visão integrada da formação continuada. Não basta oferecer novos conhecimentos: é necessário criar condições para que os professores os analisem, adaptem, debatam e relacionem à aprendizagem de seus

estudantes. A escola torna-se espaço de desenvolvimento profissional quando reconhece a experiência docente como fonte legítima de reflexão e organiza mecanismos coletivos de aperfeiçoamento, sem ocultar as responsabilidades da gestão e das políticas públicas.

5. CONCLUSÃO

O estudo teve como objetivo analisar as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores diante dos desafios do ensino contemporâneo. A revisão bibliográfica permitiu compreender que esse processo deve ser concebido como parte permanente do trabalho docente, associado à atualização de saberes, à reflexão sobre escolhas pedagógicas e à construção coletiva de respostas às necessidades da escola. Sua relevância não se restringe à aquisição de técnicas, pois envolve autonomia, sensibilidade ética e compromisso com o direito à aprendizagem.

Quanto ao primeiro objetivo específico, a análise destacou necessidades formativas ligadas ao planejamento, à avaliação, às tecnologias, à inclusão e às condições concretas da prática profissional. Esses desafios não se apresentam de maneira uniforme entre escolas e professores. Por essa razão, ações padronizadas e descontinuadas tendem a responder de modo insuficiente às demandas da docência, enquanto propostas apoiadas na escuta e no diagnóstico contextualizado apresentam maior coerência pedagógica.

Em relação ao segundo objetivo, verificou-se, no plano teórico, que a formação continuada oferece oportunidades para ampliar

repertórios de mediação, reorganizar estratégias de ensino e fortalecer processos reflexivos sobre a prática. Essa contribuição deve ser compreendida como possibilidade condicionada à pertinência das propostas, ao acompanhamento institucional e às condições de trabalho. A presente revisão não mediou impactos sobre o desempenho docente ou discente e, portanto, não autoriza afirmar relações causais de eficácia.

O terceiro objetivo foi contemplado mediante a proposição de estratégias organizadas em ciclo formativo: levantamento de necessidades, planejamento compartilhado, oficinas e estudo de casos, experimentação didática, supervisão dialogada, análise de evidências e replanejamento. O modelo valoriza a participação dos professores e oferece à gestão escolar parâmetros para transformar a formação em processo contínuo de aprendizagem institucional. Sua implantação, contudo, deverá considerar recursos, tempo de trabalho e características do contexto educativo.

Conclui-se que a formação continuada se fortalece quando deixa de representar exigência meramente burocrática e passa a constituir oportunidade concreta de desenvolvimento profissional. A qualificação do ensino contemporâneo requer professores apoiados, espaços de colaboração e compromisso institucional com práticas inclusivas e reflexivas. Para estudos futuros, recomenda-se investigar empiricamente como diferentes modelos formativos são vivenciados pelos docentes e quais mudanças podem ser observadas em planejamento, mediação, avaliação e participação dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sulanita Silva; MARTINS, Maria Luísa Saavedra; GARCÍA, Luis Manuel Casas. Formação continuada de professores e o fortalecimento das práticas inclusivas no contexto escolar. *Veredas do Direito*, v. 23, n. 6, p. e236128-e236128, 2026.

AUGUSTO, Emerson Aparecido et al. Desafios da formação continuada de professores na construção de práticas inclusivas: entre políticas públicas e realidades escolares. *REMUNOM*, v. 20, n. 1, p. 1-14, 2025.

BELO, Quitéria Vieira. A formação continuada do professor do século XXI: um desafio para um novo paradigma educacional. *REBENA – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 13, p. 550-561, 2025.

BEZERRA, Antonio Albuquerque; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 4, p. 1712-1732, 2024.

CARVALHO, Juniel dos Santos et al. Formação continuada de professores no século XXI: necessidades e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 1, p. 69-85, 2025.

DIAS, Kênia Cristina Borges et al. Formação continuada de professores: impactos na prática pedagógica. *Revista FT*, v. 30, n. 160, p. 01-13, 2026.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, p. 463-477, 2016.

PEREIRA, Fabiana Kremer. Pedagogia das competências na educação profissional: contribuições da formação continuada para saberes e competência docente. Revista e-TECH: Tecnologias para Competitividade Industrial, p. 31-52, 2013.

PIMENTEL, Alex Sandro Haas et al. A supervisão pedagógica como instrumento de formação continuada dos professores. Revista Tópicos, v. 4, n. 34, p. 1-29, 2026.

RIDOLFI, Luiz Fernando et al. Formação continuada docente e ressignificação das práticas pedagógicas em contextos de vulnerabilidade social: evidências de um estudo de caso na Educação Básica. Interference: a Journal of Audio Culture, v. 11, n. 2, p. 9657-9678, 2025.

SANTOS, Denize et al. Formação docente na era digital: desafios e potencialidades do uso das TICs na prática pedagógica contemporânea. Revista Tópicos, v. 3, n. 27, p. 1-22, 2025.

TOMAZ, Marlene. Formação continuada e práticas pedagógicas: um estudo sobre sua relação com a qualidade do ensino. REBENA – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 13, p. 85-96, 2025.

¹ Doutorando em Ciências da Educação. Universidade Autônoma de Assunção. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Doutora em Saúde Pública. Universidad San Lorenzo. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Mestre. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP/Fiocruz), Rio de Janeiro, RJ. E-mail: [acesse o artigo original](#)

[para visualizar o e-mail](#)

⁴ ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2553-6825>.