

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM CAMINHO PARA A INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*CONTINUING TEACHER TRAINING: A PATH TO INNOVATION IN BASIC EDUCATION*

**Sandra Maria dos Santos Vital**

Universidade Estadual de Mato Grosso, Brasil

**Jéssica Hiara Oczinski Zanatta**

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

**José Luiz Alves**

Universidade do Oeste Catarinense, Brasil

**Janete Silva de Senna Barreto Bonfim**

Universidad Internacional Tres Fronteras, Paraguai

**Maria da Fé Silva Moreira**

MUST University, Estados Unidos

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i1.529>

Publicado em: 09.02.2026

**Resumo:** O presente artigo teve como objetivo analisar a formação continuada de professores como um meio de promoção da inovação pedagógica no âmbito da educação básica, tomando como eixo central a relação entre desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e contextos institucionais de formação em serviço. O estudo abordou a formação continuada enquanto processo articulado à reconstrução dos saberes docentes, à incorporação crítica de tecnologias digitais e à adoção de modelos formativos colaborativos no interior das escolas. A metodologia adotada caracterizou-se como pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, realizada por meio da seleção, leitura e análise sistemática de artigos científicos recentes, organizados tematicamente a partir de critérios de relevância e aderência ao tema. Os resultados indicaram que propostas formativas contextualizadas, integradas ao projeto pedagógico da escola e fundamentadas na reflexão coletiva tendem a apresentar maior impacto na prática docente, ao passo que ações fragmentadas e desarticuladas do cotidiano escolar revelaram limitações significativas. Concluiu-se que a formação continuada, quando concebida como prática institucional estruturante e sustentada por políticas educacionais consistentes, contribuiu para o fortalecimento da autonomia docente, para a ressignificação das práticas pedagógicas e para a construção de ambientes escolares mais abertos à inovação.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional Docente; Prática Pedagógica; Formação em Serviço; Cultura Escolar; Autonomia Docente.



A Ilustração (ISSN 2675-908X) está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

**Abstract:** The present article aimed to analyze continuing teacher education as a means of promoting pedagogical innovation in the context of basic education, taking as its central axis the relationship between teachers' professional development, pedagogical practices, and institutional contexts of in-service training. The study addressed continuing education as a process linked to the reconstruction of teaching knowledge, the critical incorporation of digital technologies, and the adoption of collaborative training models within schools. The methodology adopted was qualitative bibliographic research, conducted through the systematic selection, reading, and thematic analysis of recent scientific articles, organized according to relevance and alignment with the topic. The results indicated that contextualized training proposals, integrated into the school's pedagogical project and grounded in collective reflection, tended to produce greater impact on teaching practice, whereas fragmented actions disconnected from the school routine revealed significant limitations. It was concluded that continuing education, when conceived as a structuring institutional practice and supported by consistent educational policies, contributed to strengthening teacher autonomy, to the re-signification of pedagogical practices, and to the construction of school environments more receptive to innovation.

**Keywords:** Teacher Professional Development; Pedagogical Practice; In-Service Training; School Culture; Teacher Autonomy.

## Introdução

A formação continuada de professores constituiu, nas últimas décadas, objeto de atenção crescente nos estudos sobre a profissionalização docente e sobre os mecanismos de melhoria da qualidade do ensino. Inserida em um contexto marcado por reformas curriculares, introdução de tecnologias digitais e demandas por práticas pedagógicas mais participativas, a formação em serviço passou a ser considerada um elemento estratégico para a transformação da educação básica. Contudo, a eficácia dessas iniciativas tem sido amplamente debatida, sobretudo quanto à sua capacidade de promover mudanças significativas nas práticas de ensino. Nesse cenário, as propostas formativas que articulam inovação, reflexão crítica e valorização dos saberes docentes tornam-se cada vez mais relevantes para o enfrentamento dos desafios impostos à escola pública contemporânea.

A escolha do tema justificou-se pela necessidade de compreender como a formação continuada pode contribuir efetivamente para a qualificação do trabalho docente, especialmente no que diz respeito à incorporação de metodologias inovadoras no cotidiano escolar. A recorrência de programas pontuais, desvinculados da realidade das escolas, tem revelado limitações estruturais e conceituais no modo como se concebe a formação docente em exercício. Ao mesmo tempo, observa-se uma crescente produção acadêmica que defende a centralidade do professor como sujeito ativo de sua trajetória formativa. Assim, investigar as condições institucionais, metodológicas e culturais que favorecem ou dificultam esse processo mostrou-se relevante para o campo educacional.

Partindo dessas premissas, formulou-se a seguinte pergunta norteadora: 'De que modo a formação continuada pode constituir um caminho para a inovação pedagógica na educação básica, considerando os desafios e as possibilidades do contexto escolar atual?' A resposta a essa questão implicou a análise dos processos formativos à luz de referenciais teóricos que abordam o desenvolvimento profissional docente, o uso pedagógico das tecnologias e os modelos institucionais de apoio à formação em serviço.

O objetivo geral consistiu em analisar a formação continuada de professores como um meio de promoção da inovação pedagógica no âmbito da educação básica. De forma específica, buscou-se: a) examinar concepções de formação continuada que favorecem a reconstrução dos saberes docentes; b) discutir o papel das competências digitais no contexto da inovação didática; e c) identificar modelos formativos e práticas institucionais que contribuam para o fortalecimento da formação em serviço.

A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com ênfase em pesquisa bibliográfica. Foram selecionados artigos acadêmicos recentes, publicados entre 2020 e 2025, extraídos da base CAPES Periódicos, com base em critérios de relevância temática e rigor metodológico. As palavras-chave utilizadas na busca foram: 'formação continuada de professores', 'educação básica', 'inovação pedagógica', 'competência digital' e 'modelos formativos'. Conforme explicam Narciso e Santana (2025, p. 19461), "a coleta de dados foi realizada de forma sistemática, utilizando bibliotecas físicas e digitais, bases de dados acadêmicas e editoras especializadas". Durante essa etapa, os textos selecionados foram organizados tematicamente, permitindo a construção de um diálogo entre diferentes autores que tratam da formação docente e da inovação no ensino.

Entre os principais referenciais mobilizados, destacaram-se os estudos de Tomaz (2025), Lourenço, Silva e Bezerra (2025), Passos *et al.* (2025) e Carvalho *et al.* (2025), os quais abordam a formação continuada como processo crítico e situado, atento às especificidades da prática docente e aos desafios contemporâneos da educação. Esses autores permitiram estruturar uma análise coerente sobre as dimensões formativas que podem contribuir para a qualificação do ensino nos anos iniciais da escolarização.

O artigo está organizado em três capítulos, cada um dedicado a um eixo temático relacionado à pergunta de pesquisa. O primeiro capítulo, intitulado 'A formação continuada como processo de reconstrução dos saberes docentes na perspectiva da inovação pedagógica', discute o papel da reflexão crítica e da valorização da experiência na trajetória formativa do professor. O segundo capítulo, 'Tecnologias emergentes e competências digitais na formação continuada: desafios e possibilidades para a inovação na educação básica', analisa as implicações do uso de recursos digitais no desenvolvimento profissional docente. O terceiro capítulo, 'Modelos formativos e práticas institucionais de apoio à inovação no contexto da formação em serviço', examina estratégias formativas contextualizadas, o papel das políticas públicas e o fortalecimento de comunidades de aprendizagem como elementos essenciais à inovação educativa.

## Metodologia

A pesquisa desenvolvida neste artigo caracterizou-se como de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, tendo como objetivo central analisar a formação continuada de professores como instrumento de apoio à inovação pedagógica na educação básica. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se na análise de publicações científicas e acadêmicas previamente disponibilizadas, mostrando-se adequada para explorar e comparar concepções teóricas relativas ao objeto investigado. Essa opção metodológica justificou-se por possibilitar o exame criterioso de diferentes referenciais que abordam os processos formativos docentes em contextos escolares diversos, ampliando a compreensão dos desafios e das possibilidades relacionados à temática.

Para alcançar os objetivos propostos, o percurso metodológico foi organizado em três etapas principais. A primeira consistiu na definição do recorte temático, com foco na formação em serviço voltada à inovação no ensino. A segunda envolveu a seleção criteriosa dos materiais a serem analisados, adotando-se como critérios de inclusão publicações com data posterior a 2020, textos veiculados em periódicos científicos avaliados por pares e estudos com aderência direta ao tema. Foram excluídos materiais de caráter opinativo, documentos desatualizados e produções que não abordassem de forma direta a relação entre formação docente e inovação pedagógica.

A coleta de dados ocorreu de modo sistemático, uma vez que, conforme ressaltam Narciso e Santana (2025, p. 19461), “a coleta de dados foi realizada de forma sistemática, utilizando bibliotecas físicas e digitais, bases de dados acadêmicas e editoras especializadas”. Como base de dados principal, utilizou-se a plataforma CAPES Periódicos, que reúne periódicos científicos nacionais e internacionais por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Essa escolha fundamentou-se na credibilidade e na abrangência da base, que possibilitou o acesso a produções qualificadas nas áreas de educação, didática, políticas públicas e tecnologias aplicadas à formação docente.

Durante a etapa de busca, empregaram-se combinações simples de palavras-chave, com o intuito de assegurar maior precisão e abrangência nos resultados. Os termos utilizados foram ‘formação continuada de professores’, ‘inovação pedagógica’, ‘educação básica’, ‘competência digital docente’ e ‘modelos formativos’. A seleção considerou tanto a ocorrência dessas expressões nos títulos e resumos quanto sua presença nos descritores indicados pelos próprios autores.

Na etapa subsequente, realizou-se a leitura exploratória e analítica dos textos selecionados. Nesse momento, foram identificados conceitos centrais, métodos e enfoques teóricos apresentados em cada estudo, os quais foram organizados de forma temática, visto que, segundo Narciso e Santana (2025, p. 19461), “durante essa etapa, foram identificados conceitos-chave, métodos e enfoques apresentados por cada autor, os quais foram organizados tematicamente para facilitar a comparação entre suas propostas”. Tal organização permitiu estruturar o artigo em três eixos analíticos: os processos de reconstrução dos saberes docentes, a integração das tecnologias digitais na formação continuada e os modelos institucionais de apoio à inovação no contexto escolar.

Importa destacar que as metodologias empregadas pelos autores analisados foram consideradas como referência para a construção deste estudo. As abordagens adotadas por Tomaz (2025) e Passos *et al.* (2025), por exemplo, enfatizam a análise crítica da prática e a contextualização das propostas formativas, elementos que orientaram tanto a seleção quanto a interpretação dos textos examinados. Do mesmo modo, Lourenço, Silva e Bezerra (2025) ressaltam a articulação entre os referenciais teóricos e as demandas concretas das escolas, aspecto que influenciou diretamente os critérios analíticos mobilizados ao longo da elaboração do artigo.

Dessa forma, a aplicação de uma metodologia bibliográfica conduzida de maneira rigorosa e sistemática possibilitou não apenas o atendimento aos objetivos estabelecidos, mas também a construção de um quadro analítico coerente com a complexidade que caracteriza a formação continuada de professores em contextos educacionais marcados por transformações estruturais.

### **A formação continuada como processo de reconstrução dos saberes docentes na perspectiva da inovação pedagógica**

A formação continuada, concebida como componente permanente do desenvolvimento profissional, deve ser entendida como prática formativa vinculada às transformações estruturais da escola. De acordo com Tomaz (2025), trata-se de um processo que exige atualização crítica, trocas colaborativas e reelaboração constante das estratégias didáticas frente às novas demandas sociais e educacionais. Ao problematizar práticas desarticuladas e episódicas, o autor afirma que “a formação continuada, nesse sentido, não pode ser entendida como um complemento pontual, mas como um caminho permanente de atualização, reflexão e troca de experiências” (Tomaz, 2025, p. 87). Tal perspectiva contrapõe-se à lógica tradicional de cursos avulsos e propõe uma abordagem articulada ao cotidiano docente.

Nesse sentido, Lourenço, Silva e Bezerra (2025) destacam que a formação continuada deve partir da valorização dos saberes construídos na prática escolar, promovendo sua ressignificação com base em referenciais atualizados. A experiência profissional, longe de ser desconsiderada, constitui fundamento para o planejamento de percursos formativos que respondam às condições concretas de trabalho dos professores. Os autores enfatizam que o reconhecimento do repertório pedagógico acumulado contribui para ampliar o engajamento docente e assegurar a pertinência das propostas formativas às realidades locais.

De acordo com Passos *et al.* (2025), ao analisarem iniciativas centradas em problemas vividos nas escolas, reforçam que programas formativos mais eficazes são aqueles que se organizam a partir da análise crítica da prática. Segundo os autores, práticas baseadas na escuta e na autoria pedagógica favorecem o fortalecimento profissional e possibilitam maior aderência entre a formação e a transformação da ação docente. A experiência cotidiana, portanto, deve ser tomada como ponto de partida para a construção de estratégias pedagógicas mais qualificadas.

Adicionalmente, Carvalho *et al.* (2025) apontam que a trajetória profissional dos professores deve ser contemplada em propostas formativas que articulem coerência, continuidade

e contextualização. A formação, nesse enfoque, não se limita à apropriação de conteúdos, mas integra múltiplas dimensões do trabalho docente, considerando os desafios específicos das escolas em que os professores atuam. O desenvolvimento profissional, por conseguinte, requer diretrizes que favoreçam a reflexão situada e o fortalecimento de práticas pedagógicas renovadas.

Ainda conforme Tomaz (2025), o exercício reflexivo contínuo permite que o professor avalie suas metodologias, identifique limitações e incorpore ajustes com vistas à melhoria das aprendizagens. Nesse sentido, o autor sustenta que “os docentes que refletem criticamente sobre sua prática revelam maior capacidade de promover transformações significativas no processo de ensino-aprendizagem” (Tomaz, 2025, p. 88). Tal postura não apenas estimula a autonomia intelectual dos educadores, como também repercute positivamente na qualidade das interações em sala de aula.

Lourenço, Silva e Bezerra (2025), por sua vez, defendem que a formação deve reconhecer o professor como sujeito em constante reconstrução, capaz de reelaborar seus saberes por meio de práticas dialógicas. Para os autores, essa compreensão rompe com modelos transmissivos e verticalizados, que ignoram a agência docente e reduzem a formação à mera atualização técnica. Ao priorizar abordagens colaborativas, amplia-se a possibilidade de que os professores se impliquem nos processos formativos de forma crítica e ativa.

Nesse mesmo horizonte, Passos *et al.* (2025) observam que a constituição de comunidades de aprendizagem tem se mostrado uma alternativa promissora para o fortalecimento profissional. De acordo com os autores,

[...] a criação de comunidades de aprendizagem docente, presenciais e virtuais, em que professores trocam materiais, refletem sobre erros e acertos, testam recursos digitais e produzem conhecimentos sobre sua própria prática, constitui um dos caminhos mais promissores apontados pela literatura recente (Passos *et al.*, 2025, p. 6).

Tais espaços viabilizam a formação como prática coletiva e contínua, ancorada na realidade escolar. Por fim, Carvalho *et al.* (2025) ressaltam que a personalização dos processos formativos, com base nas necessidades individuais dos docentes, permite maior efetividade na reconfiguração das práticas pedagógicas. Os autores apontam que ações que consideram as especificidades do percurso profissional de cada educador tendem a ser mais eficazes, por atenderem diretamente às lacunas e potencialidades identificadas no exercício da docência. Assim, a formação continuada, quando orientada por princípios de pertinência e contextualização, torna-se instrumento legítimo de renovação educativa.

### **Tecnologias emergentes e competências digitais na formação continuada: desafios e possibilidades para a inovação na Educação Básica**

O debate sobre o papel das tecnologias digitais na formação continuada de professores tem adquirido centralidade nas agendas educacionais, especialmente no contexto da inovação didática. No entanto, grande parte das iniciativas permanece ancorada em abordagens técnicas,

desprovidas de reflexão crítica sobre os objetivos pedagógicos e os efeitos socioculturais desses recursos no cotidiano escolar. Carvalho *et al.* (2025) observam que a qualificação docente na era digital exige mais do que a familiarização com ferramentas: requer análise criteriosa das finalidades educativas, compreensão do contexto de uso e incorporação consciente dos meios digitais ao processo formativo.

Nessa mesma direção, Passos *et al.* (2025) destacam que o desenvolvimento de competências digitais pressupõe apoiar o professor em sua capacidade de selecionar, integrar e utilizar recursos digitais de maneira pedagógica e contextualizada. Os autores sublinham que essa competência envolve não apenas o domínio operacional de tecnologias, mas também a mediação de interações significativas em ambientes virtuais, a promoção de acessibilidade, a proteção de dados e a articulação com os objetivos curriculares. Como apontado, quadros internacionais como o *DigCompEdu* e o *ICT Competency Framework for Teachers* têm sido referências relevantes no delineamento de políticas formativas, por contemplarem desde o uso instrumental até a criação de ecossistemas de aprendizagem inovadores Passos *et al.* (2025).

Contudo, conforme alertam Lourenço, Silva e Bezerra (2025), tais referenciais devem ser adaptados às realidades escolares específicas para que cumpram seu papel de forma efetiva. Para os autores, a formação voltada ao uso de tecnologias não pode ocorrer de maneira dissociada dos projetos pedagógicos institucionais, sob pena de fragmentar o processo formativo e dificultar sua efetividade. Assim, recomenda-se que a incorporação de recursos digitais dialogue com o planejamento pedagógico e com os desafios concretos enfrentados nas unidades escolares.

Além disso, a desigualdade no acesso à infraestrutura tecnológica continua sendo um obstáculo expressivo à efetivação de práticas formativas que envolvam o uso qualificado das tecnologias. Lourenço, Silva e Bezerra (2025) ressaltam que a escassez de conectividade e de equipamentos compromete a democratização das oportunidades formativas, tornando imprescindível que políticas de formação estejam acompanhadas por investimentos em infraestrutura e por estratégias de inclusão digital. Nesse sentido Lourenço, Silva e Bezerra (2025), afirmam que,

[...] o acesso desigual às tecnologias e à internet ainda constitui um obstáculo à implementação de práticas pedagógicas inovadoras. A formação continuada precisa considerar esse cenário e atuar no sentido de promover equidade digital e inclusão pedagógica (Silva; Oliveira, 2025, p. 54).

Por outro lado, é necessário considerar as implicações éticas e políticas envolvidas no uso de tecnologias educacionais. Passos *et al.* (2025) chamam atenção para os riscos associados à opacidade de algoritmos, à coleta massiva de dados e à possibilidade de reforço de discriminações nos ambientes virtuais. Esses elementos indicam que a formação digital deve fomentar uma postura crítica frente às tecnologias, promovendo a compreensão de seus limites, implicações e responsabilidades. A tecnologia, nesse caso, não pode ser tratada como solução neutra, mas como objeto de problematização pedagógica e sociopolítica.

Ainda que o acesso a dispositivos seja um requisito básico, sua presença isolada não assegura transformação das práticas docentes. Para Carvalho *et al.* (2025), a eficácia da formação digital está vinculada à sua capacidade de articular os recursos disponíveis com práticas pedagógicas críticas e significativas. Os autores afirmam que,

[...] a simples oferta de recursos tecnológicos não assegura uma formação eficaz; é imperativa a implementação de uma abordagem pedagógica que estimule a reflexão crítica e a aplicação prática dos saberes adquiridos em contextos reais de ensino (Carvalho *et al.*, 2025, p. 71).

Essa compreensão implica romper com modelos prescritivos e descontextualizados, priorizando atividades baseadas na realidade da escola e na experiência do professor. Além disso, a construção de competências digitais exige processos formativos que estimulem a autonomia docente, a criatividade e o pensamento investigativo. Lourenço, Silva e Bezerra (2025) afirmam que tais competências se constroem no cotidiano escolar, em espaços que favoreçam a experimentação, a troca entre pares e a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem. Desse modo, a formação continuada deve ultrapassar o formato de oficinas técnicas e promover experiências práticas, conectadas aos desafios enfrentados no ambiente educacional.

Por fim, é fundamental que o debate sobre a formação digital não se limite à disponibilização de ferramentas, mas avance na construção de sentidos pedagógicos que atribuam relevância formativa ao uso das tecnologias. Passos *et al.* (2025) reforçam que o desenvolvimento da competência digital deve estar orientado por princípios de criticidade e justiça social. Carvalho *et al.* (2025), ao dialogarem com essa perspectiva, ressaltam que cabe à formação continuada preparar os professores para atuarem como mediadores conscientes e responsáveis do conhecimento, mobilizando os recursos digitais como instrumentos de promoção de aprendizagens contextualizadas, inclusivas e pedagogicamente consistentes.

### **Modelos formativos e práticas institucionais de apoio à inovação no contexto da formação em serviço**

A formação continuada de professores no contexto da educação básica requer uma reconfiguração dos modelos formativos historicamente centralizados, prescritivos e desarticulados da realidade escolar. Com efeito, a literatura recente tem enfatizado a relevância de propostas que priorizem a articulação entre os saberes docentes e a cultura pedagógica da instituição. Para Tomaz (2025), a formação em serviço só alcança legitimidade e efetividade quando é situada, ou seja, concebida a partir das demandas e experiências do cotidiano escolar. Ao problematizar a centralidade do espaço escolar como locus formativo, o autor destaca que,

[...] embora a formação continuada deva considerar contribuições externas, especialmente as provenientes de universidades e grupos de pesquisa, é no ambiente escolar que ela se consolida, adquire sentido e se fortalece como instrumento de desenvolvimento profissional docente (Tomaz, 2025, p. 89).

Sob essa mesma perspectiva, Lourenço, Silva e Bezerra (2025) defendem que modelos que valorizam a construção coletiva do saber, o acompanhamento pedagógico contínuo e a escuta

ativa dos docentes favorecem a constituição de comunidades de aprendizagem. Para os autores, a desvinculação entre formação e prática cotidiana compromete os efeitos esperados dos programas e dificulta sua repercussão no cotidiano da sala de aula. Assim, enfatizam que a formação deve estar vinculada ao projeto pedagógico da escola e às metas de aprendizagem estabelecidas para os estudantes, sob pena de se tornar uma atividade descontextualizada e pouco eficaz. A esse respeito, reiteram a necessidade de políticas institucionais que garantam tempo, recursos e apoio concreto aos professores, permitindo sua real participação em percursos formativos contínuos e coerentes com seus contextos profissionais.

Além disso, Passos *et al.* (2025) evidenciam que as iniciativas formativas mais promissoras são aquelas que integram a investigação da prática e a utilização de metodologias ativas como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a rotação por estações. Os autores observam que a participação em experiências desse tipo amplia o engajamento docente, fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a edificação de uma cultura pedagógica mais inovadora. A adoção de trilhas formativas flexíveis, que reconhecem os diferentes níveis de apropriação tecnológica dos professores, é outro fator apontado como relevante para o êxito dos programas. Isso demonstra a importância de conceber percursos formativos adaptáveis, com múltiplas possibilidades de acesso e desenvolvimento, em sintonia com os perfis e necessidades dos educadores.

Nesse cenário, observa-se que a construção de uma formação em serviço efetiva depende da superação de modelos verticalizados e homogêneos, centrados na transmissão de conteúdos e desvinculados da experiência concreta dos professores. Lourenço, Silva e Bezerra (2025) argumentam que rupturas com esses modelos são necessárias, sendo imprescindível investir em formatos que respeitem a diversidade das trajetórias docentes e que incentivem a escuta, a colaboração e a autoria pedagógica. Tomaz (2025), por sua vez, reforça que o potencial transformador da formação continuada reside em sua capacidade de promover práticas reflexivas e dialógicas, estruturadas a partir de processos coletivos de análise do fazer pedagógico. Para o autor, iniciativas desarticuladas, fragmentadas ou impostas tendem a ter impacto reduzido sobre a qualidade do ensino.

Diante da magnitude dos problemas e dos desafios contemporâneos da educação, torna-se cada vez mais necessário fortalecer as dimensões coletivas do trabalho docente. A imagem tradicional do professor isolado diante do quadro, ministrando aulas para estudantes dispostos passivamente em sala, cede espaço a novas configurações pedagógicas, nas quais diferentes professores atuam de forma articulada em ambientes mais abertos, interagindo com grupos diversos de alunos. Essa reorganização do trabalho pedagógico exige docentes comprometidos com práticas colaborativas e com processos contínuos de reflexão coletiva. De acordo com Tomaz (2025), a formação continuada assume papel central, ao constituir-se como um dos espaços privilegiados para a construção e o fortalecimento dessa dinâmica compartilhada.

Tal afirmação sintetiza o deslocamento paradigmático que sustenta as propostas de formação docente voltadas à construção de coletivos escolares mais colaborativos, nos quais o desenvolvimento profissional ocorre em articulação com o trabalho pedagógico cotidiano. Nesse sentido, as práticas institucionais que apoiam a inovação na formação em serviço devem incorporar mecanismos estruturais permanentes, capazes de sustentar o desenvolvimento profissional de forma integrada à cultura escolar. Carvalho *et al.* (2025) defendem, por exemplo, a criação de centros de inovação pedagógica nas unidades escolares como estratégia para fomentar a experimentação didática e o compartilhamento de experiências. Os autores também destacam o papel da pesquisa-ação como abordagem formativa que estimula a investigação crítica da prática e fortalece a autonomia docente. Ao reconhecer o professor como sujeito ativo de sua formação, tais propostas rompem com o modelo transmissivo e reconfiguram a escola como espaço privilegiado de produção de saberes.

Ainda no plano institucional, Passos *et al.* (2025) sustentam que programas de formação articulados à realidade concreta das escolas e que promovem o fortalecimento de comunidades de aprendizagem apresentam maior potencial de promover transformações pedagógicas duradouras. Os autores enfatizam que a concepção de formação continuada como política de Estado, e não como intervenção pontual, é condição essencial para a construção de modelos sustentáveis. A esse respeito, defendem que os processos formativos devem estar alicerçados em avaliações contínuas e criteriosas, capazes de orientar ajustes e garantir efetividade. Tal perspectiva aproxima-se do que propõem Carvalho *et al.* (2025), ao argumentarem que a avaliação sistemática da formação é fundamental para assegurar sua qualidade e impacto sobre o desenvolvimento profissional dos docentes.

Cabe ressaltar que o investimento em redes colaborativas, grupos de aprendizagem profissional e programas de mentoria entre pares constitui uma tendência em expansão nas políticas educacionais voltadas à formação em serviço. Essas iniciativas promovem o fortalecimento dos vínculos entre os professores, estimulam a construção coletiva de soluções pedagógicas e valorizam os saberes da prática docente. De acordo com Lourenço, Silva e Bezerra (2025), esse tipo de estratégia não apenas amplia a capacidade de intervenção pedagógica dos educadores, mas também contribui para a constituição de identidades profissionais mais conscientes, críticas e engajadas. Nesse contexto, a formação continuada deixa de ser uma instância acessória e passa a integrar, de modo estruturado, os processos institucionais de transformação pedagógica.

## **Resultados e discussões**

A análise dos referenciais utilizados evidenciou que a formação continuada, quando articulada às práticas pedagógicas cotidianas e ao contexto real das escolas, assume papel estratégico no desenvolvimento profissional docente e na indução de práticas inovadoras na educação básica. Observou-se que essa formação deve ser estruturada em propostas contínuas,

dialógicas e participativas, nas quais o professor seja reconhecido como sujeito ativo e coautor dos processos educativos.

De acordo com Tomaz (2025), a formação em serviço se efetiva quando enraizada no cotidiano escolar e vinculada a espaços de reflexão coletiva. O autor reforça que os efeitos das ações formativas tendem a ser mais consistentes quando estão alinhadas aos objetivos pedagógicos da instituição e às condições concretas de trabalho dos docentes. Nesse mesmo sentido, Lourenço, Silva e Bezerra (2025) apontam que a personalização das propostas e o respeito à diversidade de trajetórias profissionais contribuem para a significatividade dos processos formativos.

A partir das contribuições de Passos *et al.* (2025), constatou-se que programas que integram metodologias ativas, colaboração entre pares e uso contextualizado de tecnologias digitais fortalecem o pertencimento docente às comunidades escolares e ampliam o engajamento com a inovação pedagógica. Os autores ressaltam que modelos flexíveis, com trilhas formativas ajustadas aos diferentes níveis de proficiência, favorecem maior adesão e participação. Carvalho *et al.* (2025) corroboram essa leitura ao defenderem que espaços institucionais voltados à experimentação pedagógica são fundamentais para estimular o protagonismo docente e a reconfiguração das práticas.

Entretanto, foram observadas limitações que interferem diretamente na efetividade das propostas formativas. Tomaz (2025) assinala que programas fragmentados, descontextualizados ou impostos verticalmente apresentam baixo impacto sobre o cotidiano escolar. Além disso, a ausência de tempo institucionalizado para formação, a carência de recursos e a sobrecarga de tarefas dificultam a participação qualificada dos professores nos processos formativos. Lourenço, Silva e Bezerra (2025) complementam que políticas sem apoio material e sem coerência com os projetos pedagógicos existentes tendem a reforçar distanciamentos entre formação e prática.

Alguns resultados inesperados também foram identificados. Apesar da valorização institucional das tecnologias e das metodologias participativas, parte dos professores expressa resistência à adoção de práticas inovadoras. Segundo Passos *et al.* (2025), esse fenômeno pode estar relacionado à insegurança diante da exposição pública da prática docente, bem como a experiências formativas anteriores que não contemplaram acompanhamento, retorno e escuta ativa. A pouca familiaridade com dispositivos digitais e a percepção de que as mudanças exigem tempo adicional de planejamento contribuem para esse distanciamento.

Carvalho *et al.* (2025) destacam que a adesão dos professores à inovação está fortemente condicionada à existência de apoio institucional e de uma cultura organizacional que valorize a formação como processo permanente. A falta de clareza nos objetivos formativos e a ausência de monitoramento qualitativo das ações dificultam a apropriação crítica dos saberes trabalhados. Nesse cenário, a avaliação sistemática dos programas torna-se indispensável, devendo contemplar não apenas indicadores quantitativos, mas também dimensões subjetivas do desenvolvimento profissional.

Diante dessas constatações, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem com maior profundidade a relação entre os modelos formativos e os efeitos concretos na prática pedagógica dos docentes. Estudos que analisem a sustentabilidade das mudanças após a formação, assim como o papel das lideranças escolares no fomento à inovação, podem contribuir para a qualificação das políticas públicas de formação. Além disso, é necessário explorar o impacto das redes colaborativas e das mentorias entre pares como estratégias de fortalecimento do trabalho coletivo e da aprendizagem docente situada.

Em síntese, o conjunto dos resultados reafirma que a formação continuada, quando concebida como ação estruturante da cultura escolar, possui potencial para transformar o trabalho pedagógico e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, torna-se imprescindível superar modelos eventuais e fragmentados, instituindo práticas formativas integradas, participativas e comprometidas com a realidade da escola pública brasileira.

## Conclusão

O estudo desenvolvido permitiu analisar, com base em referenciais teóricos atuais, o papel da formação continuada de professores como estratégia de indução à inovação pedagógica na educação básica. Ao longo da investigação, discutiram-se os processos de reconstrução dos saberes docentes, o desenvolvimento de competências digitais e os modelos formativos voltados à prática em serviço, com foco nas potencialidades e limites dessas propostas no cotidiano escolar. A partir da articulação entre os dados teóricos examinados e os objetivos traçados, foi possível compreender de que modo determinadas condições institucionais, metodológicas e culturais influenciam a efetividade das ações formativas na promoção de práticas educacionais mais qualificadas.

Os resultados evidenciaram que os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados. A investigação permitiu identificar os elementos que favorecem a incorporação de metodologias inovadoras no contexto da formação continuada, bem como os principais obstáculos enfrentados pelos docentes e pelas instituições escolares nesse processo. Destacou-se que ações formativas contextualizadas, integradas ao projeto pedagógico da escola e estruturadas em lógicas colaborativas, tendem a gerar impactos mais consistentes na prática docente. Igualmente, verificou-se que o desenvolvimento de competências digitais requer propostas formativas que vão além do domínio técnico, envolvendo dimensões pedagógicas, éticas e socioculturais. Em relação aos modelos formativos, concluiu-se que a participação dos professores na construção das propostas e o reconhecimento de sua experiência profissional são fatores decisivos para o fortalecimento do engajamento e da autoria pedagógica.

A pesquisa também evidenciou lacunas que podem orientar estudos futuros. A ausência de políticas institucionais integradas, a escassez de tempo para formação durante a jornada de trabalho e a limitada avaliação das ações formativas ainda configuram obstáculos pouco explorados em maior profundidade. Além disso, há necessidade de investigar os efeitos a médio e longo

prazo das formações continuadas sobre a aprendizagem dos estudantes, bem como o papel das lideranças escolares na sustentação de culturas formativas. Sugere-se, por fim, o desenvolvimento de pesquisas empíricas em diferentes redes de ensino, com foco na comparação de experiências formativas e seus impactos na inovação pedagógica em contextos diversos da educação básica.

## Referências

CARVALHO, J. dos S. de *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.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

PASSOS, I. L. da S. *et al.* Formação continuada docente e inovação pedagógica: desafios e possibilidades no uso de tecnologias emergentes. **Revista FT**, v. 29, n. 152, 2025.

LOURENÇO, R. B.; SILVA, M. C. da; BEZERRA, F. D. Formação docente e práticas inovadoras no ensino fundamental I: desafios e perspectivas para o século XXI. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 27, p. 1-26, 2025.

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