

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TEACHER EDUCATION AND THE RESIGNIFICATION OF PEDAGOGICAL PRACTICES

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Silvâna Fernandes Biângulo¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Esse artigo buscou analisar de que modo a formação de professores e o desenvolvimento profissional participaram da resignificação das práticas pedagógicas. A investigação adotou pesquisa bibliográfica, abordagem qualitativa, natureza básica e finalidade descritivo-analítica, tomando como material de exame produções acadêmicas voltadas à formação continuada, à autonomia docente e às mudanças no trabalho educativo. A leitura dos estudos mostrou que o aperfeiçoamento profissional ganhou maior consistência quando se aproximou das experiências concretas da docência e foi acompanhado por condições institucionais favoráveis. Verificou-se, igualmente, que a inovação pedagógica assumiu sentidos distintos: em alguns contextos, ampliou possibilidades de participação, inclusão e revisão metodológica; em outros, serviu à adaptação acelerada, à produtividade e ao controle do trabalho. Os resultados ainda apontaram que práticas sustentadas pela colaboração, pelo reconhecimento das especificidades dos estudantes e pela participação dos sujeitos apresentaram maior coerência formativa. Concluiu-se que a resignificação pedagógica ocorreu quando formação, autonomia e responsabilidade institucional foram articuladas, permitindo ao professor reconstruir escolhas sem reduzir seu trabalho à aplicação de técnicas ou ao cumprimento de exigências externas.

1

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Formação Continuada. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas. Trabalho Educativo.

ABSTRACT: This article sought to analyze how teacher education and professional development contributed to the resignification of pedagogical practices. The investigation adopted bibliographic research, a qualitative approach, a basic nature, and a descriptive-analytical purpose, using academic studies on continuing education, teacher autonomy, and changes in educational work as its analytical material. The reviewed studies showed that professional improvement became more consistent when connected to concrete teaching experiences and supported by favorable institutional conditions. It was also found that pedagogical innovation assumed different meanings: in some contexts, it expanded possibilities for participation, inclusion, and methodological revision; in others, it served accelerated adaptation, productivity, and control over teaching work. The results further indicated that practices grounded in collaboration, recognition of students' specificities, and participation of the subjects involved showed greater formative coherence. It was concluded that pedagogical resignification occurred when education, autonomy, and institutional responsibility were articulated, enabling teachers to reconstruct their choices without reducing their work to the application of techniques or compliance with external demands.

Keywords: Continuing Education. Educational Work. Pedagogical Practices. Professional Development. Teacher Education.

¹Discente do curso de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia, Educação Especial Inclusiva Faculdade Futura. Professora do Ensino Fundamental II e Ensino Médio no Colégio CEPMG Gilvan Sampaio. Mestranda pela Christian Business School-CBS.

²Orientadora: Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business SchoolCBS.

RESUMEN: Este artículo buscó analizar de qué modo la formación docente y el desarrollo profesional contribuyeron a la resignificación de las prácticas pedagógicas. La investigación adoptó una investigación bibliográfica, un enfoque cualitativo, una naturaleza básica y una finalidad descriptivo-analítica, tomando como material de análisis producciones académicas relacionadas con la formación continua, la autonomía docente y los cambios en el trabajo educativo. La lectura de los estudios mostró que el perfeccionamiento profesional adquirió mayor consistencia cuando se vinculó con las experiencias concretas de la docencia y estuvo acompañado por condiciones institucionales favorables. Se verificó, asimismo, que la innovación pedagógica asumió sentidos distintos: en algunos contextos, amplió las posibilidades de participación, inclusión y revisión metodológica; en otros, sirvió a la adaptación acelerada, la productividad y el control del trabajo docente. Los resultados señalaron además que las prácticas sustentadas en la colaboración, el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes y la participación de los sujetos presentaron mayor coherencia formativa. Se concluyó que la resignificación pedagógica ocurrió cuando formación, autonomía y responsabilidad institucional se articularon, permitiendo al docente reconstruir sus elecciones sin reducir su trabajo a la aplicación de técnicas o al cumplimiento de exigencias externas.

Palabras clave: Desarrollo Profesional. Formación Continua. Formación Docente. Prácticas Pedagógicas. Trabajo Educativo.

INTRODUÇÃO

Ensinar em contextos atravessados por mudanças curriculares, tecnológicas e sociais exigiu mais do que conservar procedimentos aprendidos durante a formação inicial. O trabalho docente passou a envolver leitura crítica das situações, revisão de escolhas e construção de respostas coerentes com as necessidades dos estudantes e com as condições concretas das instituições. Nesse movimento, formação e prática deixaram de ocupar espaços separados, pois os conhecimentos profissionais foram reelaborados à medida que novos desafios surgiram no cotidiano educativo.

A formação de professores não se encerrou com a conclusão da licenciatura. Ao longo da carreira, o desenvolvimento profissional foi sendo constituído por experiências, estudos, trocas e decisões tomadas diante de problemas reais. Esse percurso ampliou a compreensão da docência como atividade intelectual, relacional e situada, cuja qualidade dependeu da capacidade de refletir sobre o próprio trabalho e de atribuir sentido às mudanças propostas.

Situações inesperadas tornaram ainda mais evidente a necessidade de percursos formativos conectados à realidade. A adoção acelerada de recursos digitais, a reorganização das aulas e a alteração das formas de interação exigiram aprendizagem em curto intervalo de tempo. Contudo, a participação em cursos ou atividades de atualização não garantiu, isoladamente,

mudanças consistentes nas práticas, pois a transformação dependeu da maneira como os conhecimentos foram interpretados e incorporados ao trabalho pedagógico.

A relação entre formação continuada e qualidade do ensino também ultrapassou o domínio de técnicas. Saberes éticos, relacionais e experienciais interferiram na forma como o professor planejou, mediu e avaliou as aprendizagens. Por essa razão, práticas pedagógicas consistentes exigiram articulação entre conhecimento, reflexão, inclusão e compreensão das necessidades dos estudantes, sem reduzir a atuação docente à aplicação de métodos previamente definidos.

Ao mesmo tempo, o discurso da inovação apresentou contradições. Mudanças metodológicas puderam ampliar possibilidades de participação, mas também puderam funcionar como respostas apressadas às cobranças institucionais. Em contextos inclusivos, propostas generalizadas nem sempre respeitaram as especificidades dos sujeitos e das etapas educacionais. Já em experiências construídas com participação coletiva, as práticas ganharam maior coerência por reconhecerem memórias, saberes e necessidades dos grupos envolvidos.

Diante desse cenário, formulou-se a seguinte questão: de que maneira a formação de professores e o desenvolvimento profissional contribuíram para a ressignificação das práticas pedagógicas? O objetivo consistiu em analisar as relações entre formação de professores, desenvolvimento profissional e ressignificação das práticas pedagógicas. Para alcançá-lo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza básica e finalidade descritivo-analítica.

3

A discussão foi organizada em dois capítulos. O primeiro, Formação docente e desenvolvimento profissional, examinou a continuidade da aprendizagem profissional, a autonomia dos professores e a relação entre iniciativas individuais e apoio institucional. O segundo, Práticas pedagógicas e transformação do trabalho educativo, discutiu os sentidos atribuídos à inovação, os limites das mudanças regulatórias, a inclusão e a participação dos sujeitos na construção das propostas pedagógicas.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Entre a habilitação obtida na graduação e as exigências concretas da escola, abre-se um intervalo que nenhum currículo inicial consegue preencher por completo. Mudanças sociais, reorganizações institucionais, novos perfis estudantis e desafios pedagógicos alteram continuamente o trabalho docente. Por essa razão, o desenvolvimento profissional precisa ser

compreendido como percurso prolongado, construído nas experiências de ensino, nas decisões tomadas em sala de aula e na revisão crítica dos saberes mobilizados durante a carreira.

Formar-se ao longo da profissão implica reconhecer que ensinar envolve aprendizagens permanentes. A docência reúne conhecimentos científicos, escolhas metodológicas, relações humanas, responsabilidades éticas e capacidade de interpretar situações que variam conforme cada realidade escolar. Tomaz (2025) associa a formação continuada à atualização de conhecimentos, à reflexão sobre a atuação e à adoção de metodologias coerentes com as transformações educacionais, destacando ainda que os saberes docentes incluem dimensões técnicas, relacionais e experienciais.

Percursos formativos ganham maior significado quando partem de problemas reconhecidos pelos próprios professores. Propostas genéricas, organizadas sem diálogo com o cotidiano escolar, podem ampliar informações, porém raramente modificam práticas consolidadas. Costa Neto et al. (2024) defendem que o desenvolvimento profissional depende do equilíbrio entre formações promovidas pelas instituições e iniciativas autônomas orientadas pelas necessidades individuais dos docentes.

A continuidade formativa também se relaciona à capacidade de interpretar a própria trajetória. Experiências bem-sucedidas, dificuldades recorrentes, mudanças de função e relações construídas na escola produzem aprendizagens que precisam ser examinadas, compartilhadas e reorganizadas. Nascimento e Silva (2022) compreendem a formação continuada como parte constitutiva do desenvolvimento profissional, pois ela acompanha a evolução da identidade, das concepções, dos saberes e das práticas durante o exercício da docência.

Nenhum professor se desenvolve profissionalmente em isolamento. Reuniões pedagógicas, planejamento conjunto, acompanhamento entre pares e debates sobre situações de aprendizagem podem transformar a escola em espaço de produção de saberes profissionais. Costa Neto et al. (2024) abordam a formação docente como processo influenciado pelas dimensões pessoais, sociais e profissionais, afastando a ideia de uma trajetória linear e homogênea.

A participação do professor nas decisões sobre sua formação fortalece a autonomia profissional. Reconhecer necessidades, escolher percursos de estudo e avaliar a pertinência de determinadas propostas são movimentos que impedem a formação de se tornar mera obrigação burocrática. Segundo Costa Neto et al. (2024), autoformação, heteroformação e ecoformação

expressam diferentes modos de aprender: pela iniciativa pessoal, pela relação com outras pessoas e pelo diálogo crítico com o contexto de atuação.

Responsabilidade individual, contudo, não substitui compromisso institucional. Jornadas extensas, excesso de atribuições, ausência de tempo para estudo e ofertas formativas distantes da realidade escolar limitam a continuidade do desenvolvimento docente. Tomaz (2025) registra que muitos professores encontram dificuldades para inserir a formação em suas rotinas, sobretudo quando as condições de trabalho não favorecem participação regular em atividades de aperfeiçoamento.

Políticas de formação precisam reconhecer o professor como sujeito que produz interpretações sobre o próprio trabalho. Programas centrados somente na transmissão de métodos podem ampliar repertórios, embora pouco contribuam para a análise das situações concretas enfrentadas nas escolas. Para Nascimento e Silva (2022), o desenvolvimento profissional se fortalece por meio de experiências formais e informais contextualizadas no local de trabalho, onde competências e identidades são reconstruídas no decorrer da carreira.

Experiências coletivas ocupam posição relevante nesse processo. O contato com colegas permite comparar estratégias, reconhecer dificuldades comuns, discutir resultados e construir respostas compatíveis com a realidade dos estudantes. Nascimento e Silva (2022) situam a escola como espaço de formação em serviço, no qual a socialização de conhecimentos e a troca de experiências favorecem a ressignificação das práticas pedagógicas.

Momentos de crise tornam visíveis lacunas formativas que permaneciam parcialmente ocultas. A passagem repentina para o ensino remoto exigiu domínio de recursos digitais, reorganização das atividades e novas formas de comunicação com os estudantes. Nascimento e Silva (2022) constataram que professores buscaram cursos, palestras e eventos por iniciativa própria para responder às exigências daquele período, enquanto práticas transmissivas permaneceram entre profissionais resistentes à mudança.

O aprendizado decorrente daquele contexto não pode ser reduzido ao treinamento técnico para uso de plataformas. A mediação pedagógica exige compreender objetivos, selecionar recursos, acompanhar percursos e avaliar se determinada estratégia favorece a aprendizagem. Nascimento e Silva (2022) ressaltam que a inovação não se confunde com o uso ocasional de ferramentas digitais, pois depende da articulação entre conhecimentos específicos, competências didático-pedagógicas, habilidades relacionais e compreensão crítica das tecnologias.

Formação continuada consistente aproxima teoria, prática e reflexão profissional. Estudos acadêmicos fornecem conceitos e perspectivas analíticas; a experiência escolar revela limites, contradições e possibilidades que dificilmente aparecem em propostas abstratas. Tomaz (2025) relaciona o investimento formativo ao fortalecimento da identidade profissional, à ampliação das possibilidades de inovação e à melhoria das condições oferecidas aos estudantes.

A identidade docente também se modifica conforme o professor interpreta sua atuação e assume novas responsabilidades. Mudanças de turma, etapa de ensino, função ou contexto institucional produzem deslocamentos que exigem reconstrução de conhecimentos e modos de agir. Costa Neto et al. (2024) caracterizam o desenvolvimento profissional como processo contínuo e dinâmico, sustentado pela proatividade docente e pelo apoio das instituições educacionais.

Formação docente e desenvolvimento profissional, portanto, constituem movimentos articulados que atravessam toda a carreira. O professor aprende por meio de estudos sistematizados, experiências de trabalho, relações com os pares e análise das necessidades educacionais presentes em seu contexto. Reconhecer essa continuidade significa atribuir às instituições o dever de garantir condições formativas e, simultaneamente, preservar a autonomia de quem ensina. Sob essa perspectiva, investir no desenvolvimento profissional deixa de representar ação episódica e passa a integrar um compromisso ético com a qualidade da educação, com a valorização docente e com o direito dos estudantes a práticas pedagógicas intelectualmente responsáveis.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

Métodos consolidados já não respondem, por si sós, às mudanças que atravessam a educação e reorganizam planejamento, currículo, mediação e relações institucionais. Práticas pedagógicas ultrapassam as atividades realizadas em sala, pois materializam concepções de ensino, condições de trabalho e escolhas relacionadas à formação humana. Sua transformação requer, portanto, uma leitura crítica dos interesses que orientam as mudanças e dos efeitos produzidos sobre professores e estudantes.

A inovação pedagógica costuma ser associada à melhoria do ensino, à criação de estratégias e à adoção de novas formas de atuação. Contudo, seu significado depende das condições em que é mobilizada. Domingos et al. (2024) identificaram que professores formadores relacionam práticas inovadoras às ideias de mudança, diferenciação e

aprimoramento, embora essas representações também revelem a necessidade de adaptação às cobranças presentes no ambiente profissional.

Nenhuma modificação metodológica pode ser considerada transformadora apenas por apresentar aparência inédita. Recursos digitais, reorganização das atividades ou substituição de materiais podem conservar a mesma lógica transmissiva caso não alterem a participação dos sujeitos e as finalidades educativas. Na análise de Gonçalves e Mari (2025), os projetos pedagógicos podem assumir orientações transmissivas, conceituais, investigativas, relacionais ou processuais, conforme a maneira pela qual o conhecimento, os sujeitos e os contextos são articulados.

Condições concretas de escolarização também interferem na configuração das práticas. Na Educação Infantil, o trabalho educativo precisa considerar a indissociabilidade entre cuidado, ensino, desenvolvimento e acesso ao repertório cultural. Sousa (2021) adverte que orientações pedagógicas generalizadas para toda a Educação Básica podem desconsiderar as particularidades das crianças pequenas e reproduzir no atendimento educacional especializado uma organização concebida para o Ensino Fundamental.

A transformação do trabalho educativo envolve ainda o modo como a autonomia docente é situada dentro das instituições. Mudanças impostas por metas de produtividade, competição e controle podem apresentar-se como inovação, embora ampliem a intensificação profissional e reduzam o espaço de decisão pedagógica. Entre os professores investigados por Domingos et al. (2024), a obrigação de modificar continuamente as práticas apareceu vinculada à preservação do emprego e à adaptação às exigências organizacionais.

Projetos educativos adquirem consistência quando reconhecem os sujeitos como participantes da produção de sentidos. Em propostas voltadas à educação patrimonial, por exemplo, comunidades podem identificar bens, recuperar memórias, interpretar práticas culturais e decidir formas de preservação. Gonçalves e Mari (2025) mostram que os inventários participativos permitem deslocar a comunidade da posição de destinatária para a condição de produtora do percurso pedagógico.

Práticas inclusivas também dependem da colaboração entre profissionais, pois a separação rígida de funções pode fragmentar o atendimento e enfraquecer o acesso ao conhecimento. No estudo de Sousa (2021), o trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor da Educação Especial aparece como componente recorrente das diretrizes

do atendimento educacional especializado na Educação Infantil. Essa aproximação requer planejamento comum e reconhecimento das atribuições pedagógicas de ambos.

O discurso da inovação precisa, portanto, ser examinado em relação às suas finalidades. Uma prática pode ser diferente sem ampliar autonomia, criticidade ou participação. Domingos et al. (2024) problematizam a associação automática entre inovação e melhoria, pois determinadas mudanças podem responder a objetivos regulatórios ou mercadológicos, produzindo rupturas e conflitos sem necessariamente qualificar a experiência educativa.

Dimensões políticas atravessam qualquer proposta pedagógica, inclusive aquelas apresentadas como estritamente técnicas. Currículos, roteiros, projetos interdisciplinares e atividades culturais selecionam conhecimentos, constroem narrativas e atribuem responsabilidades. Conforme Gonçalves e Mari (2025), iniciativas de educação patrimonial podem contribuir para a emancipação ou reforçar discursos hegemônicos, o que torna indispensável avaliar quem define o patrimônio, quais memórias são valorizadas e que grupos participam das decisões.

O trabalho educativo destinado às crianças com deficiência não pode restringir-se à oferta de recursos de acessibilidade ou ao acompanhamento individualizado. Essas ações são necessárias, porém precisam integrar um percurso que assegure participação, aprendizagem e apropriação de conhecimentos. Sousa (2021) observa que diretrizes centradas apenas na inserção do estudante no ensino regular podem negligenciar as mediações pedagógicas indispensáveis à formação e à compreensão crítica da realidade.

Transformações sustentadas pela urgência costumam produzir práticas defensivas. Sobrecarga, aceleração do trabalho e instabilidade profissional podem levar professores a alterar continuamente estratégias para responder a cobranças imediatas, sem tempo suficiente para análise e planejamento. Domingos et al. (2024) denominam essa dinâmica de pedagogia de sobrevivência, pois a mudança deixa de ser orientada pelo projeto educativo e passa a funcionar como recurso de adaptação às condições laborais.

Decisões pedagógicas socialmente comprometidas exigem aproximação entre o planejamento institucional e as experiências das comunidades. Para Gonçalves e Mari (2025), um projeto político-pedagógico precisa preservar fidelidade às memórias, práticas e formas de transmissão cultural do grupo envolvido, evitando interpretações descontextualizadas ou impostas por agentes externos. A participação comunitária torna-se, nesse caso, critério para avaliar a pertinência educativa do projeto.

Colaboração não significa apenas divisão de tarefas. No atendimento educacional especializado, ela pressupõe construção conjunta de objetivos, acompanhamento compartilhado e integração entre os conhecimentos dos profissionais envolvidos. A investigação de Sousa (2021) revela que a especificidade do trabalho educativo na Educação Infantil não se consolida quando as orientações reproduzem modelos de outras etapas e limitam o atendimento à sala de recursos multifuncionais.

Práticas pedagógicas transformadoras não resultam de uma sucessão acelerada de métodos, tampouco da submissão do professor a discursos institucionais de renovação permanente. Domingos et al. (2024) indicam que a supervalorização da produtividade pode converter inovação em instrumento de controle sobre o trabalho docente. A mudança educacional adquire outro sentido quando favorece reflexão profissional, participação e autonomia, em vez de apenas adequar o professor às demandas externas.

Na perspectiva de Gonçalves e Mari (2025), projetos educativos precisam ser avaliados quanto à capacidade de integrar interesses locais, nacionais e globais sem apagar as identidades e os saberes das comunidades. Essa avaliação deve considerar a apropriação crítica, a atualização das tradições e a participação dos sujeitos na construção dos percursos pedagógicos. Transformar o trabalho educativo implica, assim, questionar quem decide, quem participa e
9

Desse modo, transformar o trabalho educativo pressupõe ultrapassar mudanças superficiais e revisar as finalidades que sustentam cada escolha pedagógica. O que se realiza na escola ganha sentido quando reconhece as diferenças entre os sujeitos, preserva a autonomia docente e incorpora a participação coletiva como parte do processo formativo. Nesse movimento, a inovação deixa de funcionar como resposta apressada às exigências institucionais e passa a constituir uma elaboração consciente, orientada pela inclusão, pelo acesso ao conhecimento e pela responsabilidade social da educação.

METODOLOGIA

Com o propósito de examinar a formação de professores, o desenvolvimento profissional e a resignificação das práticas pedagógicas, o estudo foi delineado como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza básica e finalidade descritivo-analítica. Esse percurso permitiu trabalhar com conhecimentos já sistematizados no campo educacional, tomando artigos científicos e trabalhos acadêmicos como material de análise. Como não houve produção

de dados empíricos, a investigação concentrou-se na interpretação de contribuições teóricas e analíticas diretamente relacionadas ao problema formulado.

A escolha da pesquisa bibliográfica esteve vinculada à necessidade de compreender o objeto por meio do diálogo entre diferentes produções acadêmicas. Gerhardt et al. (2009) explicam que os procedimentos metodológicos devem manter coerência com os objetivos da investigação e explicitar a forma como as informações serão obtidas e analisadas. Com base nessa orientação, o percurso foi estruturado para favorecer a leitura crítica do conhecimento disponível, evitando a reunião fragmentada de conceitos ou a simples reprodução das ideias dos autores.

A composição do corpus considerou a pertinência temática, a consistência argumentativa e a contribuição efetiva de cada texto para a compreensão do objeto. Foram priorizadas produções completas, com autoria identificada e discussão relacionada à formação docente, ao desenvolvimento profissional e às práticas pedagógicas. Materiais duplicados, trabalhos sem procedência acadêmica definida e estudos cuja abordagem se afastava da delimitação proposta foram excluídos.

O recorte temporal compreendeu publicações divulgadas entre 2020 e 2025, intervalo escolhido para reunir discussões recentes e compatíveis com as transformações educacionais analisadas. A seleção observou ainda a relação entre os objetivos dos estudos, seus referenciais e os resultados apresentados, buscando preservar a qualidade do material examinado. Gerhardt et al. (2009) destacam que a consulta a produções acadêmicas exige atenção à procedência e à adequação das fontes, sobretudo quando os materiais circulam em ambientes eletrônicos.

O tratamento do corpus ocorreu por meio de leitura interpretativa, orientada pela identificação de conceitos, argumentos, resultados, aproximações e divergências. Cada produção foi examinada conforme sua relação com o problema investigado e sua capacidade de ampliar a compreensão do tema. Na perspectiva de Gerhardt et al. (2009), a revisão bibliográfica deve situar o conhecimento já produzido, reconhecer limites e esclarecer a contribuição construída pela nova investigação.

A análise foi conduzida mediante articulação entre as contribuições selecionadas, sem submissão a uma sequência meramente descritiva. Os textos foram confrontados de modo a evidenciar relações entre formação, trabalho docente, condições institucionais e transformação das práticas pedagógicas. Esse procedimento permitiu construir uma interpretação coerente

com o objetivo do estudo, preservando a unidade entre o problema formulado, o material bibliográfico e a discussão desenvolvida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A centralidade atribuída à formação continuada apareceu associada à própria constituição da docência. O processo formativo ultrapassou a atualização de conteúdos e alcançou a revisão de práticas, a ampliação de repertórios e a interpretação de novas demandas educacionais. Costa Neto et al. (2024) defenderam que esse desenvolvimento dependeu da articulação entre oportunidades institucionais e iniciativas assumidas pelos professores. Assim, a continuidade formativa ganhou consistência quando reuniu suporte coletivo e participação profissional.

Concluída a graduação, a aprendizagem docente permaneceu em movimento durante toda a carreira. Nascimento e Silva (2022) relacionaram o desenvolvimento profissional às experiências, aos saberes e às necessidades surgidas no exercício cotidiano do ensino. O professor foi compreendido, nessa perspectiva, como participante de sua trajetória, capaz de rever concepções e reconstruir escolhas pedagógicas. Costa Neto et al. (2024) convergiram com essa leitura ao rejeitarem modelos nos quais o docente apenas recebia conteúdos definidos por agentes externos.

11

Convergências importantes foram encontradas quanto à necessidade de superar ações formativas ocasionais. A continuidade apareceu como condição para que novos conhecimentos alcançassem o planejamento e as decisões tomadas no cotidiano escolar. Na leitura de Tomaz (2025), a formação permanente favoreceu a atualização profissional, a reflexão crítica e a incorporação de metodologias ao ensino. Apesar dessa aproximação, Tomaz (2025) atribuiu maior ênfase à relação entre formação e qualidade educacional, enquanto Costa Neto et al. (2024) aprofundaram os diferentes agentes envolvidos no desenvolvimento profissional.

A experiência do ensino remoto demonstrou que determinadas mudanças educacionais exigiram respostas formativas em intervalos muito reduzidos. Os professores investigados buscaram cursos, palestras e eventos por iniciativa própria para enfrentar dificuldades ligadas ao uso de recursos digitais. Nascimento e Silva (2022) verificaram, entretanto, que a procura por formação não eliminou automaticamente práticas tradicionais, preservadas entre profissionais resistentes às novas formas de ensinar. Esse resultado indicou que participar de atividades formativas não assegurou, por si só, transformação pedagógica.

A autonomia docente recebeu valorização nas pesquisas, porém não foi tratada de maneira idêntica. Costa Neto et al. (2024) defenderam uma articulação entre apoio institucional e proatividade profissional, de modo que a responsabilidade pelo desenvolvimento não recaísse apenas sobre um desses lados. Nascimento e Silva (2022), por sua vez, mostraram uma situação emergencial em que os próprios professores precisaram procurar respostas formativas diante de necessidades imediatas. A comparação sugeriu que a iniciativa individual se mostrou relevante, embora tenha evidenciado lacunas na preparação oferecida pelas instituições.

Os textos também concordaram que os saberes profissionais ultrapassaram o domínio técnico. Dimensões éticas, relacionais e experienciais participaram da maneira como os professores compreenderam os estudantes, selecionaram estratégias e avaliaram a própria atuação. Essa amplitude foi destacada por Tomaz (2025), que relacionou a formação continuada ao fortalecimento da identidade profissional, à inclusão e à mediação do conhecimento. A contribuição da autora ampliou a discussão ao situar a qualidade do ensino para além do desempenho metodológico.

Mudanças nas práticas pedagógicas assumiram caráter contraditório nas publicações do segundo eixo. A inovação apareceu associada à melhoria e à criação de outras formas de ensinar, porém também foi vinculada à aceleração do trabalho e à preservação do emprego. Domingos et al. (2024) identificaram que professores formadores representaram as práticas inovadoras por meio das ideias de mudança, diferenciação e melhoria. O estudo mostrou, contudo, que tais sentidos foram atravessados pela obrigação de adaptação às exigências profissionais.

A interpretação de Domingos et al. (2024) estabeleceu um contraponto à abordagem mais afirmativa encontrada em Tomaz (2025). Enquanto Tomaz (2025) relacionou a incorporação de metodologias inovadoras ao aperfeiçoamento do ensino, Domingos et al. (2024) advertiram que a mudança poderia responder a mecanismos de produtividade e controle. As perspectivas não foram incompatíveis, pois reconheceram possibilidades de renovação pedagógica. Divergiram, entretanto, quanto ao peso atribuído às condições laborais e aos interesses institucionais que orientaram o processo.

A análise da inclusão acrescentou outra dimensão à transformação do trabalho educativo. Sousa (2021) constatou que orientações gerais da Educação Especial não contemplaram suficientemente as particularidades da Educação Infantil. A organização do atendimento reproduziu referências próprias do Ensino Fundamental e privilegiou a sala de recursos multifuncionais. Com isso, a autora questionou mudanças institucionais que

ampliaram o acesso, porém não asseguraram as mediações pedagógicas necessárias à apropriação do conhecimento.

Houve aproximação entre Sousa (2021) e Domingos et al. (2024) na crítica às transformações sustentadas apenas pelo discurso da renovação. Para Sousa (2021), a ênfase em recursos, acessibilidade e adaptação curricular tornou-se limitada quando não esteve ligada às especificidades da etapa educacional e à formação humana. Domingos et al. (2024) identificaram limite semelhante na inovação conduzida pela produtividade e pela regulação da prática. Em ambos os casos, a mudança formal não correspondeu necessariamente a uma alteração das finalidades educativas.

O trabalho colaborativo apareceu como possibilidade de superar a fragmentação das responsabilidades pedagógicas. A pesquisa de Sousa (2021) apontou a articulação entre o professor da classe regular e o profissional da Educação Especial como fundamento recorrente do atendimento educacional especializado na Educação Infantil. Essa colaboração, porém, não se limitou à divisão de tarefas, pois exigiu construção conjunta de objetivos e reconhecimento das necessidades das crianças. A autora distanciou-se, assim, de concepções que concentraram a inclusão em serviços paralelos ou intervenções individualizadas.

A participação coletiva também integrou a discussão desenvolvida por Gonçalves e Mari (2025), embora em contexto diferente. Os autores analisaram projetos de educação patrimonial nos quais escolas, universidades, organizações e comunidades participaram da elaboração de ações educativas. Nessas experiências, o trabalho pedagógico assumiu formas curriculares, museais, profissionais e não formais, conforme os agentes, os objetivos e os contextos envolvidos. A diversidade encontrada mostrou que uma mesma denominação pôde abrigar projetos políticos e modos de ensino bastante distintos.

Gonçalves e Mari (2025) concordaram com Sousa (2021) quanto à necessidade de considerar os sujeitos concretos na organização das práticas. A participação comunitária, no campo patrimonial, evitou que interpretações externas se sobrepusessem às memórias e às formas de transmissão cultural dos grupos. Sousa (2021) dirigiu preocupação semelhante às crianças da Educação Infantil, cujas especificidades foram enfraquecidas por orientações generalizadas. A diferença residiu no foco: os primeiros enfatizaram comunidade, cultura e cidadania, enquanto Sousa (2021) se concentrou nas mediações escolares e inclusivas.

Os resultados indicaram, por fim, que formação e mudança pedagógica dependeram da articulação entre autonomia, apoio institucional, reflexão e participação. Nascimento e Silva

(2022), Costa Neto et al. (2024) e Tomaz (2025) convergiram ao compreender a aprendizagem profissional como processo contínuo, embora tenham enfatizado, respectivamente, as respostas a situações emergenciais, o equilíbrio entre diferentes formas de formação e a qualidade do ensino. Domingos et al. (2024), Sousa (2021) e Gonçalves e Mari (2025) ampliaram a discussão ao evidenciarem os limites das mudanças regulatórias, descontextualizadas ou distantes dos sujeitos. A comparação permitiu concluir que a ressignificação das práticas não decorreu da novidade em si, mas das finalidades, das condições de trabalho e das relações construídas durante o processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente foi examinado a partir de uma questão que ultrapassou a substituição de métodos ou a adoção de recursos recentes: compreender em que condições a formação profissional produziu mudanças capazes de alcançar o sentido atribuído à prática pedagógica. Sob essa perspectiva, o estudo reconheceu que ensinar envolveu escolhas formativas, institucionais e sociais, cujos efeitos repercutiram na autonomia do professor e nas experiências construídas com os estudantes.

O objetivo consistiu em analisar as relações entre formação de professores, desenvolvimento profissional e ressignificação das práticas pedagógicas. Para alcançá-lo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza básica e finalidade descritivo-analítica. O percurso favoreceu a interpretação crítica das contribuições acadêmicas selecionadas e permitiu compreender como formação, experiência profissional e condições institucionais interferiram na transformação do trabalho educativo.

As análises mostraram que a formação inicial não encerrou o processo de constituição profissional. Novas demandas curriculares, mudanças nas relações sociais e desafios presentes nas instituições exigiram revisão permanente dos conhecimentos e das decisões pedagógicas. O desenvolvimento profissional foi compreendido, portanto, como processo vinculado à experiência, à reflexão e à possibilidade de interpretar criticamente situações que não poderiam ser resolvidas por respostas previamente definidas.

A formação continuada apresentou maior consistência quando esteve articulada às necessidades concretas da docência. Programas distantes da realidade escolar ou organizados apenas para o cumprimento de exigências administrativas tenderam a produzir efeitos limitados. Em contrapartida, experiências sustentadas pela troca entre professores, pelo estudo

e pela análise das práticas favoreceram a construção de conhecimentos profissionais mais próximos dos problemas vividos no cotidiano educativo.

No campo das práticas pedagógicas, os resultados indicaram que mudança e inovação não foram equivalentes. Alterações metodológicas puderam manter relações transmissivas, ampliar cobranças ou submeter o professor a uma adaptação contínua às demandas institucionais. A ressignificação ocorreu de modo mais consistente quando as escolhas pedagógicas preservaram intencionalidade, participação, inclusão e acesso ao conhecimento, sem reduzir a atuação docente à aplicação de técnicas ou ao atendimento de expectativas externas.

A pesquisa evidenciou ainda que a transformação do trabalho educativo dependeu das condições oferecidas pelas instituições. Autonomia, tempo para planejamento, colaboração profissional e reconhecimento das especificidades dos estudantes interferiram diretamente na qualidade das práticas desenvolvidas. A responsabilização isolada do professor mostrou-se insuficiente, pois mudanças duradouras exigiram articulação entre formação, organização escolar, políticas educacionais e compromisso coletivo.

Diante dos resultados alcançados, concluiu-se que a ressignificação das práticas pedagógicas foi construída por meio de reflexão, conhecimento e responsabilidade profissional. O estudo confirmou o vínculo entre formação docente e transformação educativa, embora tenha reconhecido que nenhuma mudança se sustentou apenas pela vontade individual do professor. Permaneceram abertas investigações sobre as condições institucionais e políticas que favoreceram processos formativos mais próximos da realidade escolar, capazes de fortalecer a autonomia docente e assegurar experiências educativas socialmente comprometidas.

REFERÊNCIAS

COSTA NETO, H. M., et al. Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: perspectivas e desafios. *Ensino & Pesquisa*, 2024; 22(3): 471-484. <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9807>

DOMINGOS, S. D., et al. Práticas pedagógicas inovadoras ou práticas pedagógicas de sobrevivência? *Revista Eletrônica de Educação*, 2024; 18(1): e5923103. <https://doi.org/10.14244/198271995923>

GERHARDT, T. E., et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E., & SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 67-83.

GONÇALVES, A. C. F., & MARI, C. L. D. Os projetos político-pedagógicos da educação patrimonial: uma análise das propostas da UNESCO. *Educação em Revista*, 2025; 41: e46013. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5513>

NASCIMENTO, A. F., & SILVA, V. L. R. da. A formação continuada para o desenvolvimento profissional docente: perspectivas a partir de experiências com o ensino remoto. *Research, Society and Development*, 2022; 11(11): e572111134163. <https://scholar.archive.org/work/nqhbi5ofubdnrh4yqkxogp7uuzi/access/wayback/https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/34163/28736>

SOUSA, K. C. D. O trabalho educativo do atendimento educacional especializado na educação infantil. 2021. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229919>

TOMAZ, M. Formação continuada e práticas pedagógicas: um estudo sobre sua relação com a qualidade do ensino. *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 2025; 13: 85-96. <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/466>