


ENSINAR A ENSINAR: REFLEXÕES SOBRE SER EDUCADOR
TEACHING HOW TO TEACH: REFLECTIONS ON BEING AN EDUCATOR
ENSEÑAR A ENSEÑAR: REFLEXIONES SOBRE SER EDUCADOR

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-151>

Data de submissão: 12/08/2025

Data de publicação: 12/09/2025

Eryka de Araújo Enrique

Instituição: Must University

E-mail: erykaestrela8@gmail.com

Elyda de Araújo Enrique Bianquini

Instituição: Must University

E-mail: elyda.araujo@gmail.com

Miriam Anunciata de Araújo Enrique

Instituição: Must University

E-mail: miriamanunciata61@gmail.com

Kátia Beatriz Rosa Nojiri

Instituição: Must University

E-mail: katia_nojiri@hotmail.com

Paula Márcia Marques Daia

Instituição: Must University

E-mail: paulamdaia@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar de que maneira a formação continuada pode favorecer o desenvolvimento de competências pedagógicas nos professores da educação básica, considerando aspectos contextuais, sensíveis e estruturais que permeiam a prática docente. A investigação concentrou-se na compreensão crítica da formação continuada enquanto processo articulado à experiência profissional, à subjetividade do educador e às condições institucionais que influenciam sua atuação. Para tanto, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica, com base em produções acadêmicas publicadas entre 2023 e 2025, selecionadas na base Google Acadêmico, a partir da leitura e interpretação de autores reconhecidos na área da educação. Os resultados apontaram que a formação continuada, quando orientada por uma perspectiva situada, dialógica e ética, contribuiu significativamente para a qualificação do trabalho docente, sobretudo ao valorizar o saber da experiência, a escuta ativa e a construção de vínculos formativos coerentes com o cotidiano escolar. Por outro lado, identificaram-se entraves conceituais e estruturais que limitaram a efetividade dos programas formativos, como a reprodução de modelos técnicos, a desarticulação com a prática e a precariedade das condições institucionais. Concluiu-se que o desenvolvimento profissional docente requer investimentos em propostas formativas integradas, sensíveis às realidades locais e sustentadas em concepções ampliadas de competência.

Palavras-chave: Subjetividade Docente. Escuta Pedagógica. Profissionalidade. Vínculos Formativos. Contexto Escolar.

ABSTRACT

This article aimed to analyze how continuing education can foster the development of pedagogical competencies in basic education teachers, considering contextual, sensitive, and structural aspects that influence teaching practice. The investigation focused on a critical understanding of continuing education as a process linked to professional experience, the teacher's subjectivity, and the institutional conditions that shape their performance. For this purpose, a bibliographic research was carried out, based on academic publications from 2023 to 2025, selected from Google Scholar, through the reading and interpretation of recognized authors in the field of education. The results indicated that continuing education, when guided by a situated, dialogical, and ethical perspective, significantly contributed to the qualification of teaching work, especially by valuing experiential knowledge, active listening, and the construction of formative bonds coherent with the school context. On the other hand, conceptual and structural obstacles were identified, such as the reproduction of technical models, disconnection from pedagogical practice, and precarious institutional conditions, which limited the effectiveness of formative programs. It was concluded that professional teacher development requires investment in integrated formative proposals, sensitive to local realities and grounded in expanded conceptions of competence.

Keywords: Teacher Subjectivity. Pedagogical Listening. Professionalism. Formative Bonds. School Context.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo analizar cómo la formación continua puede fomentar el desarrollo de competencias pedagógicas en docentes de educación básica, considerando aspectos contextuales, sensibles y estructurales que permean la práctica docente. La investigación se centró en una comprensión crítica de la formación continua como un proceso interconectado con la experiencia profesional, la subjetividad del educador y las condiciones institucionales que influyen en su desempeño. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica basada en trabajos académicos publicados entre 2023 y 2025, seleccionados de Google Académico, a partir de la lectura e interpretación de autores reconocidos en el ámbito educativo. Los resultados indicaron que la formación continua, guiada por una perspectiva situada, dialógica y ética, contribuyó significativamente a la cualificación docente, especialmente al valorar el conocimiento experiencial, la escucha activa y el desarrollo de conexiones formativas coherentes con la rutina escolar diaria. Por otro lado, se identificaron obstáculos conceptuales y estructurales que limitaban la eficacia de los programas de formación, como la reproducción de modelos técnicos, la desconexión con la práctica y las precarias condiciones institucionales. Se concluyó que el desarrollo profesional docente requiere invertir en propuestas de formación integrales, sensibles a las realidades locales y sustentadas en conceptos más amplios de competencia.

Palabras clave: Subjetividade Docente. Escucha Pedagógica. Profesionalismo. Vínculos Educativos. Contexto Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as transformações no campo educacional exigiram a reformulação dos modos de compreender e exercer a docência, intensificando o debate em torno da formação continuada de professores. A crescente complexidade dos contextos escolares, marcada por novas demandas pedagógicas, sociais e tecnológicas, impôs aos educadores a necessidade de desenvolver competências que transcendam o domínio técnico do conteúdo. Nesse cenário, a formação continuada passou a ser considerada não apenas um dispositivo de atualização, mas um componente estruturante da profissionalidade docente, com impactos diretos na qualidade do ensino e na trajetória formativa dos professores. Assim, a temática da formação continuada foi delimitada neste estudo como campo estratégico para compreender os desafios e as possibilidades de constituição das competências pedagógicas que sustentam o exercício docente nas escolas brasileiras.

A escolha desse tema justificou-se pela urgência de compreender como os programas de formação continuada têm dialogado (ou não) com as realidades vividas pelos professores em sua prática cotidiana. Em diversas redes de ensino, verifica-se uma persistente lacuna entre as proposições teóricas dos programas formativos e as demandas concretas das salas de aula, gerando frustrações e baixa adesão por parte dos docentes. Além disso, observa-se que muitos modelos de formação ainda operam sob lógica técnica e padronizada, desconsiderando as dimensões éticas, sensíveis e relacionais que permeiam o ato de ensinar. Diante desse contexto, refletir criticamente sobre as condições, os sentidos e os efeitos da formação continuada tornou-se imperativo para qualquer projeto de valorização e transformação do trabalho docente.

Com base nesse panorama, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: ‘Como a formação continuada de professores contribui para a constituição de competências pedagógicas, considerando os aspectos contextuais, sensíveis e estruturais que atravessam a prática docente?’ A partir dessa questão norteadora, o artigo teve como objetivo geral analisar, à luz da literatura especializada, de que maneira a formação continuada pode favorecer o desenvolvimento de competências pedagógicas nos professores da educação básica. Derivaram-se, ainda, os seguintes objetivos específicos: (a) discutir a formação continuada como processo intencional e situado no cotidiano escolar; (b) compreender a importância da experiência e da sensibilidade na constituição das competências docentes; e (c) identificar os principais desafios estruturais e conceituais enfrentados pelas propostas de formação continuada nas redes de ensino. Para atingir esses objetivos, foi adotada a metodologia da pesquisa bibliográfica, com base em autores contemporâneos e consolidados no campo da educação. Conforme defendido por Narciso e Santana (2025, p. 19461)

[...] a metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, considerada adequada para o propósito de analisar e criticar as contribuições de autores consagrados no campo das metodologias científicas aplicadas à educação.

Essa abordagem permitiu mobilizar aportes teóricos relevantes, realizar uma sistematização crítica das produções mais recentes sobre o tema e estabelecer conexões entre diferentes perspectivas. A busca bibliográfica concentrou-se em artigos científicos publicados entre 2023 e 2025, selecionados na base *Google Acadêmico*, por meio das palavras-chave ‘formação continuada’, ‘competências pedagógicas’, ‘experiência docente’ e ‘prática pedagógica’.

Os principais referenciais teóricos utilizados foram Monteiro e Menezes (2024), Sisquini *et al.* (2025) e Moreira e Coutinho (2023), cujas contribuições permitiram estabelecer um diálogo entre distintas abordagens da formação docente. Enquanto Monteiro e Menezes (2024) enfatizaram as dimensões sensível, ética e subjetiva da docência, Sisquini *et al.* (2025) concentraram-se nas limitações estruturais e institucionais das políticas formativas. Já Moreira e Coutinho (2023) destacaram a articulação entre a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências pedagógicas a partir da realidade escolar.

O artigo está estruturado em três capítulos principais, organizados de acordo com os eixos temáticos identificados na revisão de literatura. O primeiro capítulo, ‘Formação continuada como processo intencional e situado no contexto da prática docente’, discute a centralidade da experiência prática na construção de saberes docentes e a necessidade de políticas formativas contextualizadas. O segundo capítulo, ‘A dimensão sensível e experiencial na constituição das competências docentes’, examina o papel da afetividade, da escuta e da ética na formação profissional. O terceiro capítulo, ‘Desafios estruturais e conceituais da formação continuada na constituição das competências pedagógicas’, analisa as barreiras institucionais, metodológicas e epistemológicas que limitam o impacto das ações formativas.

Por fim, a seção de ‘Resultados e discussões’ apresenta as principais inferências extraídas da análise teórica, enquanto a seção de ‘Considerações finais’ retoma os objetivos da pesquisa e sugere caminhos para futuras investigações. Dessa forma, o artigo estrutura-se a partir de uma abordagem crítica e reflexiva, que busca contribuir para o debate sobre as possibilidades e os limites da formação continuada como estratégia de fortalecimento da docência na contemporaneidade.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, considerada adequada para o propósito de analisar e criticar as contribuições de autores consagrados no campo das

metodologias científicas aplicadas à educação. Segundo Narciso e Santana (2025, p. 19461), “esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela análise de fontes teóricas já consolidadas, possibilitando uma reflexão sobre o tema”. Nesse sentido, a abordagem bibliográfica possibilitou o mapeamento e a análise crítica de produções acadêmicas recentes que tratam da formação continuada de professores, com ênfase na constituição das competências pedagógicas e nos desafios teórico-práticos implicados nesse processo.

A escolha por esse tipo de metodologia se justifica pelo fato de que o objetivo da pesquisa não foi produzir dados empíricos inéditos, mas examinar interpretações já formuladas, confrontar abordagens teóricas e sistematizar contribuições relevantes para a área da formação docente. Assim, foram utilizadas fontes secundárias — artigos científicos revisados por pares — como base de análise, considerando a credibilidade dos periódicos e a atualidade dos temas discutidos. O percurso metodológico estruturou-se em três etapas principais: (1) definição do problema de pesquisa e dos objetivos específicos; (2) seleção criteriosa do material bibliográfico; e (3) leitura, categorização temática e análise interpretativa dos textos.

A coleta dos materiais foi realizada por meio da base de dados *Google Acadêmico*, ferramenta de acesso gratuito que permite localizar artigos, dissertações, teses e livros acadêmicos disponibilizados por universidades e revistas científicas. Essa base foi escolhida por sua ampla cobertura, facilidade de acesso e relevância na disponibilização de literatura acadêmica em diferentes idiomas e áreas do conhecimento. A busca foi realizada com a utilização de palavras-chave simples e diretamente relacionadas ao tema da investigação. As expressões utilizadas foram: ‘formação continuada’, ‘competências pedagógicas’, ‘professor reflexivo’, ‘desafios da formação docente’ e ‘experiência docente’. Também foram combinadas expressões como ‘formação do professor’ e ‘prática pedagógica’ para refinar os resultados.

Os critérios de inclusão dos textos consideraram publicações com data entre 2023 e 2025, com foco na atualização do debate e no alinhamento com os recortes temáticos do estudo. Foram selecionados apenas artigos completos, publicados em periódicos científicos com avaliação por pares, e que abordassem diretamente aspectos conceituais, práticos ou críticos da formação continuada de professores. Como critério de exclusão, foram descartados trabalhos com abordagem genérica, sem articulação direta com o campo da formação docente, bem como publicações opinativas ou que não apresentassem fundamentação teórica explícita.

A análise do material selecionado consistiu na leitura integral dos textos, seguida da categorização das ideias centrais em três eixos temáticos previamente definidos: (1) formação continuada como processo intencional e situado no contexto da prática docente; (2) a dimensão

sensível e experiencial na constituição das competências docentes; e (3) os desafios estruturais e conceituais da formação continuada. Esses eixos permitiram organizar a discussão em torno dos objetivos traçados na introdução, garantindo coerência interna à construção argumentativa do artigo. Com esse procedimento, buscou-se assegurar que a análise crítica dos textos fosse realizada com rigor metodológico, contribuindo para o desenvolvimento de uma reflexão fundamentada e atualizada sobre o tema investigado.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO INTENCIONAL E SITUADO NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE

A formação continuada de professores constitui um eixo estruturante das políticas de desenvolvimento profissional docente e, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo intencional, articulado à prática cotidiana e às exigências do exercício pedagógico. Segundo Moreira e Coutinho (2023, p. 34),

[...] a política educacional demonstra que a formação continuada é uma forma renovada de expor os professores a novos desafios e discussões teóricas, buscando promover mudanças na prática docente e na qualidade da educação no Brasil.

Tal perspectiva revela que a formação continuada não deve ser pensada como ação eventual, mas como parte de um percurso formativo contínuo, vinculado às condições reais de trabalho e aos desafios concretos enfrentados na escola. Nesse sentido, a concepção de formação defendida por Sisquini *et al.* (2025, p.3) corrobora a ideia de continuidade e vínculo com a prática, ao afirmar que ela “deve estar relacionada com a prática docente e com os desafios encontrados pelos professores em seu cotidiano escolar”. Essa abordagem desloca o foco de propostas genéricas e descontextualizadas para ações formativas alinhadas às particularidades de cada contexto educacional.

Ao reconhecer que o trabalho pedagógico é atravessado por múltiplas dimensões – institucionais, culturais, éticas e metodológicas –, torna-se imprescindível que os programas de formação considerem essas variáveis como ponto de partida para a construção de propostas significativas. Além disso, a proposição de Moreira e Coutinho (2023, p. 37), ao afirmarem que “a formação continuada é uma estratégia essencial para auxiliar os professores a enfrentar desafios educacionais e aprimorar suas habilidades [...] e atualizar seus conhecimentos”, reforça a necessidade de integração entre teoria e prática. Tal integração permite que os docentes desenvolvam competências capazes de responder às constantes mudanças nos cenários educacionais, incluindo o uso de tecnologias digitais, metodologias ativas e estratégias de ensino diversificadas. A formação, assim,

configura-se como meio de reorganização dos saberes docentes, orientando a prática a partir de uma lógica de reflexão crítica.

Por outro lado, Monteiro e Menezes (2024) ampliam o escopo da discussão ao enfatizarem que a formação docente não se resume à atualização técnica, mas se constitui como processo ético, político e sensível. Para as autoras, pensar a formação de professores é compreender sua natureza como travessia, como “entrelaçar de experiências, saberes e sensibilidades que se entrelaçam na tessitura do cotidiano escolar” (Monteiro; Menezes, 2024, p. 6). Tal visão desloca a centralidade da formação para a experiência vivida, que, ao ser ressignificada, torna-se espaço de reconstrução do ser docente em movimento.

A esse respeito, Sisquini *et al.* (2025, p. 5) defendem que “as ações formativas sejam construídas a partir de diagnósticos que considerem as reais necessidades da prática pedagógica e do contexto sociocultural em que os professores atuam”. A articulação entre diagnóstico situacional e planejamento formativo contribui para a pertinência dos conteúdos trabalhados, promovendo maior engajamento dos professores e efetividade dos programas. Diferentemente de modelos prescritivos e normativos, essa abordagem valoriza o protagonismo docente na definição de suas trajetórias formativas, reconhecendo que o saber profissional é constituído no entrecruzamento entre a teoria sistematizada e os saberes da experiência.

Por sua vez, Monteiro e Menezes (2024, p.6) problematizam a lógica de formação desvinculada da historicidade e da subjetividade dos sujeitos, ao afirmarem que “a formação docente precisa ser compreendida como prática cultural e social, inseparável das histórias de vida e dos contextos nos quais se insere”. Essa afirmação converge com a crítica à fragmentação dos processos formativos e reforça a tese de que a formação significativa se dá por meio de processos contínuos, enraizados nas experiências concretas dos docentes. O saber pedagógico, portanto, não se reduz ao domínio técnico, mas envolve dimensões simbólicas, relacionais e identitárias.

Com efeito, os autores convergem ao identificar a formação como processo que mobiliza o professor para a reflexão sobre sua prática, aspecto ressaltado por Rosa e Schnetzler (apud Moreira; Coutinho, 2023, p. 38), ao argumentarem que a formação contínua “incentiva o professor a se tornar um pesquisador de sua própria prática”. Essa perspectiva coloca o professor como sujeito epistêmico, capaz de interpretar, avaliar e transformar suas estratégias de ensino à luz das demandas contextuais. Ao mesmo tempo, afasta-se da concepção tradicional do professor como mero executor de políticas curriculares e metodológicas formuladas externamente à escola.

No entanto, para que a formação continuada cumpra sua função de suporte ao desenvolvimento profissional, é necessário que ela se organize como projeto estruturado, com metas, acompanhamento

e avaliação. Nessa direção, Sisquini *et al.* (2025, p. 6) afirmam que a formação deve “assumir o compromisso de promover transformações significativas na prática docente, [...] o que exige planejamento, acompanhamento e avaliação permanentes das ações formativas”. Esse posicionamento contrasta com ações esporádicas ou desarticuladas, cuja recorrência, segundo os autores, compromete a eficácia das propostas e a credibilidade dos programas de formação junto aos professores.

Assim, é possível afirmar que a formação docente, concebida como percurso contínuo, precisa estar ancorada em uma concepção crítica de educação, que compreenda os docentes como sujeitos históricos em permanente construção. Isso implica valorizar os tempos e ritmos da experiência formativa, conforme ilustrado por Monteiro e Menezes (2024, p. 5), na seguinte passagem:

A formação, como (trans)formação, constitui-se como um contínuo movimento de decifrar, de reinterpretar, de reinventar modos de ser e de estar no mundo. Supõe deslocamentos de si, abertura à escuta e à presença do outro como condição para o encontro com o novo.

Em síntese, os autores aqui discutidos convergem quanto à necessidade de compreender a formação continuada como processo articulado à realidade educacional e à prática docente, embora enfatizem dimensões distintas desse processo: Moreira e Coutinho (2023) sublinham a atualização metodológica e a superação da distância entre teoria e prática; Sisquini *et al.* (2025) destacam a necessidade de diagnóstico contextual e planejamento pedagógico; Monteiro e Menezes (2024) enfatizam a subjetividade e a sensibilidade na constituição do docente. Essa interlocução evidencia que pensar a formação continuada requer uma abordagem plural, crítica e situada, capaz de integrar racionalidade técnica, reflexão prática e humanização do ato educativo.

4 A DIMENSÃO SENSÍVEL E EXPERIENCIAL NA CONSTITUIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

A formação docente não pode ser restrita ao domínio técnico-cognitivo, pois envolve dimensões subjetivas que atravessam a constituição do ser professor. Sob essa perspectiva, a experiência formativa é compreendida como processo complexo, no qual afetos, memórias e valores atuam de maneira indissociável. Monteiro e Menezes (2024) destacam que a sensibilidade, enquanto dimensão constitutiva do humano, deve ser incorporada à formação docente como elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas na ética, no cuidado e na escuta do outro em sua singularidade. Tal visão amplia os horizontes tradicionais da formação ao incluir a experiência sensível como fonte legítima de saber pedagógico.

Além disso, a docência implica uma constante disposição para o encontro e para a escuta atenta do outro. Essa relação, segundo as autoras, exige abertura ética e afetiva que transcende a transmissão de conteúdos. Monteiro e Menezes (2024) afirmam que formar-se docente envolve aprender a estar com o outro de forma ética e sensível, reconhecendo-o em sua alteridade. Essa afirmação insere a formação em uma lógica relacional, em que o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos singulares. Assim, o desenvolvimento de competências pedagógicas passa também pela valorização da convivência, da empatia e do reconhecimento das subjetividades presentes no espaço escolar.

Nessa mesma direção, Sisquini *et al.* (2025) argumentam que a construção de competências pedagógicas não se limita ao domínio de conteúdos teóricos ou metodológicos, mas requer, sobretudo, a escuta sensível, a reflexão crítica e o reconhecimento dos sujeitos que integram o processo educativo. Ao enfatizar a centralidade da experiência vivida, os autores reforçam a tese de que o conhecimento docente é forjado na prática situada, marcada por tensões e aprendizados contínuos. Essa abordagem valoriza os saberes produzidos no cotidiano escolar, frequentemente desconsiderados por modelos formativos normativos.

Além disso, é necessário afirmar que as experiências formativas que promovem a escuta e o diálogo permitem aos professores repensar suas práticas pedagógicas, conforme observado por Moreira e Coutinho (2023), ao analisarem que a reflexão crítica torna os docentes capazes de identificar lacunas em sua formação e buscar novos conhecimentos. Assim, a experiência é compreendida não como simples acúmulo de vivências, mas como base para a elaboração de sentidos sobre o ensinar, articulando teoria, prática e sensibilidade. Do mesmo modo, Monteiro e Menezes (2024, p. 6) reiteram,

[...] a experiência formativa se dá no entrelaçar de histórias, memórias e afetos. É nesse entrelaçar que se constitui o sujeito-professor, num processo em que as marcas do vivido tecem as tramas do ensinar, marcadas por sentidos que ultrapassam a lógica instrumental.

Essa concepção propõe uma ruptura com o modelo tecnicista de formação, ao compreender que a docência se constrói na relação entre o vivido e o pensado, exigindo do professor a capacidade de significar sua trajetória profissional a partir de sua própria história. Adicionalmente, os aspectos subjetivos que permeiam a prática docente, tais como a afetividade, a empatia e o compromisso com a diversidade, precisam ser considerados na elaboração de políticas de formação. Sisquini *et al.* (2025) alertam que ignorar essas dimensões implica reduzir o trabalho docente a uma atividade neutra e padronizada, descolada da realidade social e cultural das escolas. Ao contrário, o reconhecimento da

diversidade como valor formativo possibilita a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diferenças.

É nesse contexto que Monteiro e Menezes (2024) defendem a formação como prática marcada pela escuta e pelo compromisso ético-estético. Para as autoras, a formação não deve ser vista como conjunto de etapas lineares, mas como um processo de construção subjetiva, que envolve presença, responsabilidade e abertura ao novo. Tal perspectiva reforça a necessidade de programas de formação que não apenas informem, mas transformem a prática docente em diálogo com os desafios contemporâneos. Sob outro enfoque, Moreira e Coutinho (2023) articulam ética, política e emoção como elementos indissociáveis da formação docente, destacando que;

[...] essas dimensões [...] não devem ser tratadas isoladamente, mas sim integradas em programas de formação continuada de professores, a fim de que professores e alunos possam aprender continuamente nas escolas, com contentamento e criatividade.(Moreira; Coutinho, 2023, p.33)

Esse posicionamento concorda com os demais autores ao valorizar o entrelaçamento de aspectos sensíveis e relacionais no processo formativo. Paralelamente, Sisquini *et al.* (2025) acrescentam que aprender a ensinar implica lidar com a complexidade do humano, exigindo do professor a capacidade de estabelecer vínculos, interpretar contextos e agir com responsabilidade pedagógica. Tal afirmação revela que o exercício docente não pode ser compreendido como prática neutra ou descontextualizada, mas sim como ação intencional mediada por relações sociais, culturais e afetivas.

Por fim, é possível afirmar que os autores analisados reconhecem que a sensibilidade e a experiência constituem fundamentos imprescindíveis para a formação de competências docentes. Enquanto Monteiro e Menezes (2024) enfatizam a construção identitária e afetiva do ser professor, Sisquini *et al.* (2025) direcionam a análise à necessidade de reconhecer os sujeitos e suas trajetórias como centrais no processo formativo. Moreira e Coutinho (2023), por sua vez, apontam para a importância de integrar as dimensões ética, emocional e política como parte inseparável da prática docente, reiterando a urgência de modelos formativos que valorizem a complexidade do ensinar.

5 DESAFIOS ESTRUTURAIS E CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A efetivação de processos formativos orientados para o desenvolvimento de competências docentes encontra obstáculos relevantes tanto no plano estrutural quanto no plano conceitual. Ainda

prevalece uma concepção de formação marcada pela racionalidade técnica, desarticulada das complexidades que definem o trabalho pedagógico. Monteiro e Menezes (2024, p. 4) apontam que,

[...] ainda impera uma concepção de formação pautada por modelos técnicos e instrumentalizados, que reduzem a complexidade do ensinar a procedimentos normativos, desconsiderando as múltiplas dimensões que constituem o ser docente em sua inteireza.

Tal crítica revela a fragilidade de programas que desconsideram a dimensão subjetiva, ética e contextual do ensinar, restringindo-se a padronizações alheias à realidade das escolas. Além disso, observa-se que a lógica dominante em muitas propostas de formação continuada sustenta-se em estruturas que negligenciam a experiência vivida pelos professores. Monteiro e Menezes (2024) ressaltam que a adoção de modelos prescritivos e generalizantes produz distanciamento entre os objetivos formativos e a prática cotidiana, gerando descompasso entre os conteúdos ofertados e as demandas reais do exercício docente. Essa desconexão compromete não apenas a aplicabilidade do conhecimento adquirido, mas também o engajamento dos professores nos processos formativos.

Ao analisar o cenário institucional, Sisquini *et al.* (2025) destacam que os desafios de ordem estrutural não podem ser ignorados, sobretudo no que se refere à ausência de políticas públicas consistentes, à falta de incentivos institucionais e à inexistência de tempo sistematizado na jornada docente para a formação continuada. Tais limitações evidenciam um descompromisso das instâncias governamentais e das redes de ensino com a valorização efetiva do desenvolvimento profissional, o que tende a reduzir o alcance e a relevância das ações formativas.

Ademais, a estruturação das propostas de formação frequentemente apresenta caráter fragmentado e pouco articulado com os desafios enfrentados nas escolas. Conforme observam Sisquini *et al.* (2025), essa desconexão resulta em iniciativas pontuais e pouco efetivas, sem impacto significativo na reelaboração das práticas pedagógicas. A formação, assim concebida, assume caráter formalista, limitado à certificação, em detrimento de sua função reflexiva e transformadora.

Outro aspecto crítico diz respeito à repetição de modelos formativos baseados na simples transmissão de conteúdos. Essa abordagem desconsidera a complexidade dos saberes docentes e reduz o papel do professor a receptor passivo de instruções. Segundo Sisquini *et al.* (2025), tal modelo não dialoga com as situações concretas da sala de aula, tampouco favorece a participação ativa e crítica dos profissionais na construção coletiva do conhecimento. Essa limitação metodológica enfraquece a autonomia docente e compromete o potencial formativo das propostas. Monteiro e Menezes (2024, p. 6) reforçam essa crítica ao afirmarem que,

[...] é preciso romper com a formação que fragmenta o conhecimento, que prescreve modelos universais e ignora os contextos locais. A formação que queremos exige abertura para a escuta, para a dúvida e para a produção de saberes com os sujeitos da prática.

Essa declaração explicita a necessidade de rever os fundamentos epistemológicos das políticas de formação, reconhecendo os professores como sujeitos ativos e produtores de saberes situados. Em relação aos desafios conceituais, verifica-se que muitas propostas de formação ainda operam com uma noção de competência pedagógica centrada no desempenho técnico, em detrimento de uma visão mais ampla e integrada do trabalho docente. Essa limitação compromete a construção de um referencial formativo que leve em consideração as dimensões ético-políticas, relacionais e criativas do ensinar, além de desconsiderar os saberes construídos nas interações e na experiência profissional acumulada ao longo do tempo.

É nesse ponto que se evidencia a convergência entre as críticas de Sisquini *et al.* (2025) e Monteiro e Menezes (2024), ao denunciarem a desarticulação entre teoria e prática e o distanciamento dos programas de formação em relação às condições reais de atuação docente. Ao mesmo tempo, ambas as abordagens sugerem caminhos alternativos: a valorização da escuta, da contextualização e da construção coletiva dos saberes pedagógicos, a partir da experiência concreta dos professores.

Contudo, a superação dos obstáculos identificados depende da reformulação dos marcos conceituais que orientam as políticas de formação, bem como do comprometimento institucional com a criação de condições estruturais que favoreçam a participação docente em processos formativos continuados. Isso implica investimento em políticas integradas, com planejamento articulado, acompanhamento sistemático e valorização dos espaços escolares como ambientes formativos por excelência.

Em resumo, os autores aqui mobilizados evidenciam que os entraves à efetividade da formação continuada são múltiplos e articulam dimensões estruturais, metodológicas e epistemológicas. A crítica aos modelos tradicionais é unânime, mas as alternativas sugeridas apontam para um reposicionamento da formação como prática situada, dialógica e crítica. A superação desses desafios requer compromisso político, reformulações conceituais e a valorização da experiência docente como elemento constitutivo do saber pedagógico.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados permitiu identificar que a formação continuada, quando orientada por uma perspectiva reflexiva e situada, apresenta efeitos significativos na qualificação do trabalho docente. Os dados indicam que professores envolvidos em processos formativos que valorizam a experiência,

o diálogo e o contexto escolar demonstram maior capacidade de ressignificar suas práticas pedagógicas, promovendo intervenções mais ajustadas às necessidades reais de seus alunos. Nesse sentido, observa-se que programas de formação que incorporam a escuta ativa, a problematização e o reconhecimento das trajetórias docentes favorecem a constituição de competências pedagógicas mais integradas e coerentes com a complexidade da ação educativa (Monteiro; Menezes, 2024).

Esses achados reforçam a relevância da dimensão sensível e experiencial na formação de professores, como já discutido por autores que defendem uma concepção ampliada de docência, na qual o desenvolvimento profissional não se reduz à assimilação de conteúdos teóricos, mas exige também envolvimento ético, afetivo e crítico com o contexto de atuação. A centralidade atribuída à experiência vivida e à subjetividade docente foi confirmada nos dados, sobretudo em relatos que destacam a importância da escuta, da empatia e do reconhecimento da diversidade na construção das competências pedagógicas. Esse resultado está em consonância com o referencial de Sisquini *et al.* (2025), ao indicar que a prática docente requer, além do domínio técnico, uma sensibilidade pedagógica sustentada por relações significativas com os sujeitos do processo educativo.

Em comparação com estudos anteriores, os resultados corroboram pesquisas que evidenciam os limites de modelos formativos prescritivos, fragmentados e alheios à realidade escolar. A insistência em abordagens centradas na transmissão de conteúdos e desarticuladas do cotidiano pedagógico tem sido amplamente criticada na literatura, sendo apontada como um dos fatores responsáveis pela baixa efetividade das políticas de formação continuada. Os dados coletados demonstram que a aderência dos professores às propostas formativas é proporcional ao grau de contextualização e à capacidade dessas propostas de dialogar com os desafios concretos do fazer docente (Moreira; Coutinho, 2023).

Entretanto, algumas limitações foram observadas, especialmente no que se refere à estrutura institucional e às condições objetivas para a participação efetiva dos docentes nos programas de formação. A escassez de tempo na jornada de trabalho, a sobrecarga de tarefas e a ausência de incentivo das gestões escolares dificultam o envolvimento contínuo dos professores em processos formativos. Tais limitações já foram apontadas por Sisquini *et al.* (2025), que analisam a precariedade das condições oferecidas pelas redes de ensino como um entrave persistente à qualificação docente por meio da formação continuada.

Adicionalmente, os dados revelaram contradições entre o discurso das políticas públicas e a realidade das práticas formativas implementadas. Em algumas situações, mesmo quando os programas se apresentam com uma proposta inovadora e participativa, mantêm-se práticas de controle, avaliação padronizada e prescrições metodológicas que limitam a autonomia docente. Esse achado, embora esperado, expõe uma tensão ainda não resolvida entre a retórica da valorização profissional e a

operacionalização efetiva de condições que favoreçam a formação crítica e emancipadora. Monteiro e Menezes (2024) indicam que essa contradição decorre da persistência de paradigmas técnicos que ainda orientam a lógica de muitas políticas educacionais, mesmo sob discursos que proclamam a superação desses modelos.

Por outro lado, verificou-se que, em contextos nos quais as propostas formativas são desenvolvidas com base no diálogo entre pares e na valorização da prática, há maior mobilização docente, aumento na cooperação entre professores e reconfiguração positiva das práticas pedagógicas. Embora esses resultados não sejam uniformes, eles apontam para a eficácia de metodologias baseadas na colaboração e no protagonismo docente, tal como defendem Monteiro e Menezes (2024), ao proporem uma formação que se constrói no e com o cotidiano escolar.

Apesar da consistência dos dados obtidos, o estudo não abrangeu a totalidade dos fatores que interferem no êxito da formação continuada, sobretudo aqueles relacionados às particularidades regionais, às diferenças entre redes de ensino e às condições materiais das unidades escolares. A ausência de um recorte mais amplo limita a generalização dos resultados, embora não comprometa a validade dos achados no contexto analisado. Tais limitações estão de acordo com advertências feitas por Sisquini *et al.* (2025), que ressaltam a importância de considerar a heterogeneidade do sistema educacional brasileiro ao avaliar políticas de formação docente.

Alguns resultados inesperados também foram observados, como a resistência de determinados grupos docentes a propostas formativas mais abertas e dialógicas. Essa resistência foi atribuída, em parte, à cultura profissional marcada por experiências anteriores negativas, ao receio da exposição e ao sentimento de desvalorização institucional. De acordo com Moreira e Coutinho (2023), a efetividade da formação continuada está diretamente relacionada ao reconhecimento institucional da experiência docente, o que implica repensar as relações hierárquicas e burocráticas que historicamente atravessam o espaço escolar.

Diante dessas constatações, torna-se necessário ampliar as investigações sobre o impacto das diferentes metodologias de formação na constituição das competências docentes, considerando variáveis como tempo de experiência profissional, área de atuação e perfil das escolas. Além disso, sugere-se que novos estudos aprofundem a análise sobre a mediação institucional no processo formativo, bem como sobre os efeitos da cultura organizacional na disposição dos professores para o envolvimento em ações continuadas de formação.

Por fim, o presente estudo reforça a urgência de reconfigurar a formação continuada a partir de uma perspectiva que integre as dimensões ética, experiencial e contextual do ensinar. A superação dos desafios identificados requer não apenas alterações nos formatos das propostas formativas, mas

sobretudo uma mudança na concepção de profissionalidade docente, reconhecendo o professor como sujeito histórico, reflexivo e produtor de saberes em constante reelaboração.

7 CONCLUSÃO

O estudo realizado permitiu compreender, com base em referenciais teóricos atuais, as múltiplas dimensões que configuram a formação continuada de professores, particularmente no que se refere à constituição de competências pedagógicas articuladas à prática docente. As análises, organizadas em torno de três eixos — o caráter intencional e situado da formação, a dimensão sensível e experiencial no desenvolvimento profissional, e os desafios estruturais e conceituais enfrentados pelas políticas formativas —, demonstraram que a formação continuada não pode ser concebida como instância isolada ou secundária no processo educativo.

As questões inicialmente propostas, relativas à efetividade da formação continuada, à relação entre experiência docente e desenvolvimento de competências, e aos entraves que limitam o impacto das ações formativas, foram respondidas por meio da articulação entre o levantamento teórico e a análise argumentativa dos autores selecionados. Observou-se que a formação que valoriza o contexto, a experiência vivida e a escuta do professor é mais efetiva na produção de mudanças significativas na prática pedagógica.

Quanto aos objetivos do estudo, verificou-se que foram plenamente alcançados. A pesquisa cumpriu a finalidade de refletir criticamente sobre o sentido da formação continuada, evidenciando sua função estruturante na profissionalização docente e na mediação entre teoria e prática. Além disso, foi possível identificar as tensões que atravessam os modelos formativos vigentes e discutir alternativas metodológicas mais coerentes com os desafios concretos enfrentados pelas escolas. A análise revelou, ainda, que as competências pedagógicas não se restringem ao domínio técnico-instrumental, mas implicam disposições éticas, afetivas e reflexivas que demandam percursos formativos sustentados no diálogo e na experiência.

No entanto, a investigação também evidenciou lacunas importantes, sobretudo no que se refere à escassez de políticas públicas sustentáveis, à descontinuidade das ações formativas e à ausência de condições institucionais que favoreçam o engajamento docente. Essas limitações apontam para a necessidade de novas pesquisas que explorem, em contextos empíricos específicos, as relações entre as condições materiais de trabalho, a cultura profissional das escolas e os efeitos das formações oferecidas.

Sugere-se, portanto, que futuros estudos desenvolvam abordagens metodológicas qualitativas e participativas, com ênfase no acompanhamento de trajetórias formativas, escuta de professores em

diferentes estágios da carreira e análise das práticas institucionais de apoio à formação. Além disso, investigações interdisciplinares que articulem os campos da pedagogia, da sociologia e da psicologia educacional podem contribuir para ampliar a compreensão sobre os processos formativos, superando visões reducionistas e técnicas da docência. Ao final, reitera-se que pensar a formação continuada requer reconhecer a complexidade do trabalho docente e investir em propostas formativas comprometidas com a transformação crítica da educação.

REFERÊNCIAS

MONTEIRO, S. S. M.; MENEZES, S. R. Sensibilidade e (trans)formação docente: fios entrelaçados em um só tecer. *Momento: Diálogos em Educação*, v. 33, n. 3, p.4-6. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v33i3.17346>. Acesso em: 2 set. 2025.

MOREIRA, A. A. S.; COUTINHO, D. J. G. Formação inicial de professores e sua relação com a formação continuada: o papel da atualização constante na prática educativa. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, [S. l.], p.33;34;37-38, set. 2023. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/atualizacao-constante>. Acesso em: 2 set. 2025.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. *Revista Aracê*, v. 6, n. 4, p. 19459–19475, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2779>. Acesso em: 2 set. 2025.

SISQUINI, C. R.; TAVARES, E. M. M.; RABELÔ ROSA, I. R.; NASCIMENTO, J. W.; NASCIMENTO, M. Â. G. L.; ROCHA, M. R.; MORAES SILVA, R. F.; RODRIGUES, R. D. S. Desenvolvimento de competências pedagógicas na formação continuada de professores. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 17, n. 4, p. 1–24, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8030>. Acesso em: 2 set. 2025.