

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E OS IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

DOI: 10.5281/zenodo.18029090

Leonardo Simões dos Santos¹

Maira Oliveira Silva Pereira²

RESUMO

Este artigo visa analisar a formação continuada de professores como elemento central para o desenvolvimento profissional docente e para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, considerando as múltiplas dimensões que envolvem a prática educativa contemporânea. Em um cenário marcado por constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e pedagógicas, a docência exige atualização permanente, reflexão crítica e capacidade de adaptação às demandas reais da escola e da sala de aula. A formação continuada configura-se como um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, no qual o docente ressignifica saberes, constrói sua identidade profissional e fortalece sua autonomia e responsabilidade ética. Ao articular teoria e prática, experiências individuais e coletivas, bem como os contextos institucionais e sociais, esse processo formativo contribui para práticas pedagógicas mais reflexivas, contextualizadas e centradas nos estudantes. O texto evidencia que a prática

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

docente é construída a partir das vivências, valores e percepções do professor, estando diretamente relacionada à sua capacidade de reflexão crítica sobre o próprio fazer. A formação continuada, quando alinhada à realidade escolar, favorece a integração entre teoria e prática, a adoção de metodologias ativas, o fortalecimento do trabalho colaborativo e a valorização do professor como agente transformador do processo educativo. Além disso, os impactos da formação continuada ultrapassam o âmbito individual, refletindo positivamente no clima institucional, na cultura de colaboração entre os docentes e na qualidade da aprendizagem dos alunos. Conclui-se, portanto, que investir em processos formativos contínuos, reflexivos e contextualizados é fundamental para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a formação integral dos sujeitos, caracterizando este estudo como um artigo de cunho bibliográfico.

Palavras-chave: Formação Continuada; Professores; Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze continuing teacher education as a central element for professional teacher development and for improving the teaching and learning process, considering the multiple dimensions involved in contemporary educational practice. In a scenario marked by constant social, cultural, technological, and pedagogical transformations, teaching demands continuous updating, critical reflection, and the ability to adapt to the real demands of the school and the classroom. Continuing education is configured as a privileged space for professional development, in which the

teacher redefines knowledge, builds their professional identity, and strengthens their autonomy and ethical responsibility. By articulating theory and practice, individual and collective experiences, as well as institutional and social contexts, this formative process contributes to more reflective, contextualized, and student-centered pedagogical practices. The text highlights that teaching practice is constructed from the teacher's experiences, values, and perceptions, being directly related to their capacity for critical reflection on their own practice. Continuing education, when aligned with the reality of the school environment, fosters the integration of theory and practice, the adoption of active methodologies, the strengthening of collaborative work, and the valuing of the teacher as a transformative agent in the educational process. Furthermore, the impacts of continuing education extend beyond the individual level, positively reflecting on the institutional climate, the culture of collaboration among teachers, and the quality of student learning. Therefore, it is concluded that investing in continuous, reflective, and contextualized training processes is fundamental for building a more democratic, inclusive education committed to the holistic development of individuals, thus characterizing this study as a bibliographical article.

Keywords: Continuing Education; Teachers; Teaching and Learning.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem se configurado, nas últimas décadas, como um dos principais eixos para a qualificação da educação e para o fortalecimento do exercício docente. Em um contexto marcado por constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e pedagógicas, o

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

trabalho do professor exige muito mais do que o domínio de conteúdos específicos: requer capacidade de reflexão, adaptação, análise crítica da realidade escolar e compromisso permanente com o aprimoramento de sua prática. Nesse cenário, a formação continuada emerge como um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, no qual o professor pode ressignificar seus saberes, reconstruir sua identidade docente e alinhar suas ações às demandas contemporâneas do processo educativo.

Entender a formação continuada como um processo contínuo implica reconhecê-la como parte constitutiva da trajetória profissional do professor, e não como uma ação pontual ou meramente compensatória da formação inicial. Trata-se de um percurso formativo que se constrói ao longo da carreira, articulando teoria e prática, experiências individuais e coletivas, bem como os contextos institucionais e sociais nos quais o docente está inserido. Nesse sentido, a formação continuada contribui não apenas para a atualização de conhecimentos, mas também para o fortalecimento da autonomia, da consciência crítica e da responsabilidade profissional do professor.

Além disso, a formação continuada desempenha papel fundamental na qualificação do processo de ensino e aprendizagem, ao favorecer práticas pedagógicas mais reflexivas, contextualizadas e centradas nos estudantes. Ao participar de processos formativos significativos, o professor amplia sua capacidade de analisar os desafios cotidianos da sala de aula, experimentar novas metodologias, repensar formas de avaliação e promover aprendizagens mais inclusivas e significativas. Dessa forma, investigar a formação continuada e seus impactos no ensino e na aprendizagem torna-se essencial

para compreender como o desenvolvimento profissional docente pode contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da educação e para a construção de práticas educativas transformadoras.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Em virtude de os professores serem profissionais que atuam diretamente no processo de ensino aprendizagem para a formação integral de alunos, a atualização e a construção constantes de conhecimentos e saberes se faz essencial para o desenvolvimento profissional docente (Nascimento; Silva, 2022).

O desenvolvimento profissional ocorre de forma ampla, já que considera no processo a pessoa do professor, o profissional e o professor como membro de um corpo institucional. Assim, atuação docente e contexto escolar devem caminhar juntos. Neste sentido, o desenvolvimento profissional do professor está integrado ao processo de formação continuada, visto que esta implica em benefícios as práticas pedagógicas docente (Silva; França, 2024).

O processo formativo do professor requer a obtenção de conhecimentos teóricos e prevê a qualificação constante em busca do desenvolvimento profissional (Nascimento; Silva, 2022). E esta formação é constituída durante toda a carreira profissional, na qual o professor se prepara e desenvolve habilidade e conhecimentos através de aportes teórico-metodológicos para atender as demandas exigidas no dia a dia da sala de aula (Neto; Pessoas; Caldas, 2024).

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

E ao se falar do desenvolvimento profissional docente, este também consiste em um processo contínuo dinâmico, que depende da instituição e dos professores para que seja efetividade (Caldas; Sampaio, 2024). Alguns autores abordam três conceitos envolvidos no desenvolvimento profissional do docente, autoformação (aprendizagem autônoma), heteroformação (formação dirigida) e ecoformação (aprendizagem ambiental) (Caldas; Sampaio, 2023; Neves *et al.*, 2024; Will; Cerny; Espíndola, 2024).

Para Neto, Pessoas e Caldas (2024) estes conceitos no desenvolvimento profissional são essenciais para a constituição do saber científico no professor. Will, Cerny e Espíndola (2024) ao tratarem sobre a autoformação docente como objeto de pesquisa, apresentam estudos que valorizam o resgate da autonomia docente em suas práticas pedagógicas, criticando a visão de que o professor apenas executa técnicas, métodos e conhecimentos oriundos de outros.

Segundo Araújo, Almeida e Alves (2022) o processo de desenvolvimento profissional docente envolve a combinação de três etapas - “a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada” (p. 182). Ou seja, é um processo que vai se construindo de acordo com as experiências, práticas e aprendizados.

Bezerra e Coutinho (2024) informam que dentre as atuais exigências na educação, os professores necessitam ter uma formação científica, política e técnica robusta junto a aplicação de práticas conscientes e críticas. E pelo fato da formação estar relacionada ao cenário pessoal, profissional, institucional, socioeconômico e cultural do homem, a reflexão consciente e

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

crítica sobre as vivências faz parte do processo de aprendizado e desenvolvimento do ser humano (Caldas; Sampaio, 2024).

Segundo Caldas e Sampaio (2024) o ser humano vive em um processo de construção e em sua formação refletir sobre si, suas ações, suas práticas contribuem com o aprimoramento dos conhecimentos e para o repensar dos saberes e, isso, não ocorre de forma instantânea.

O processo de ensino e aprendizagem necessita que os professores sejam mais reflexivos e capazes de ir além dos conhecimentos adquiridos nos livros acadêmicos (Menezes, 2024). Neste sentido, a formação docente deve promover ações reflexivas e contextualizadas a prática, contribuindo com a atuação do professor no contexto histórico vivenciado e favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos e de responsabilidade profissional (Bezerra; Coutinho, 2024).

A formação contínua do desenvolvimento profissional também deve considerar em suas ações as necessidades particulares de cada professor, considerando, contudo, todos demais envolvidos na instituição de ensino. Assim, as formações são mais relevantes quando percebem as necessidades formativas individuais e conectam as ações em prol ao atendimento das condições e necessidades reais da sala de aula (Rocha, 2022).

Menezes (2024) apresenta que para elevar o padrão da educação e o desenvolvimento profissional docente, um dos caminhos é a elaboração de programas de formação continuada mais consistentes. E a formação continuada deve ser uma facilitadora na aquisição e no desenvolvimento de

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

competências e habilidades que contribuam positivamente nas atualizações e melhorias das práticas pedagógicas, metodológicas e didáticas docente (Bezerra; Coutinho, 2024).

A participação nos programas permite que o professor reflita sobre estas práticas e analise os desafios e soluções para sanar estes. E a busca pelo aperfeiçoamento profissional além de enriquecer a prática docente, melhora o aprendizado do aluno (Bezerra; Coutinho, 2024). E a formação continuada só cumprirá seu papel de processo formativo no desenvolvimento docente se estimular a reflexão crítica dos professores sobre suas práticas (Rocha, 2022).

Nascimento e Silva (2022) trazem que o investimento nas formações continuadas oportuniza aos professores inovar em sua rotina e promover melhorias contínuas em suas práticas pedagógicas, envolvendo neste processo o aluno como agente ativo e detentor de experiências, conhecimentos e habilidades cognitivas.

Para Rocha (2022), a formação continuada só influenciará positivamente a eficácia da prática pedagógica, se atender em suas ações as propriedades: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (p. 40).

Dessa forma, é notório que a formação continuada e o desenvolvimento devem estar presentes ao longo da trajetória profissional do professor. Os professores além da aquisição e reconstrução de saberes práticos e teóricos e

conhecimentos para adequar suas práticas pedagógicas as exigências do contexto da sala de aula, se aperfeiçoam de forma individual e social nos processos formativos (Neto; Pessoas; Caldas, 2024).

Além disso, verifica-se que a formação continuada não se detém apenas na atualização técnica, mas contribui com a consolidação da autonomia e da habilidade reflexiva docente, as quais devem acompanhar as exigências do contexto educacional vivenciado (Santos *et al.*, 2025).

De fato, ao observar como é dado o desenvolvimento docente, percebe-se que a formação continuada vai além da aquisição de conhecimento, concretizando-se de forma consistente e significativa ao passo que o professor coloca os conhecimentos adquiridos nos processos formativos em prática na sala de aula. Neste contexto, a formação continuada, como espaço investigativo e colaborativo, para indicar e orientar sobre as necessidades formativas docente é fundamental.

3. PRÁTICA DOCENTE: FUNDAMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Durante a trajetória pessoal e profissional, o professor constrói seus conhecimentos baseados em suas experiências e vivências. E estes conhecimentos influenciam a prática docente, seja na forma como o sujeito trabalha, planeja e administra suas aulas ou em outras atividades demandadas no exercício profissional (Santos, 2022).

Se entende como prática docente tudo aquilo relacionado aos aspectos subjetivos e objetivos do contexto e do dia a dia do professor a partir das

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

percepções do ser e do fazer. Assim, a prática docente envolve os conhecimentos e saberes do professor, bem como o que ele faz, decide, sente e conceitua ao longo de sua profissão (Diniz-Pereira; Gamez; Correa, 2024).

A prática docente demanda uma relação ideológica específica com o conhecimento do professor e com os alunos que aprenderão deste conhecimento (Miranda, 2022) e foi a partir da segunda metade do século XIX que ela começou a ser a referência principal da formação de professores. Sendo esta prática adquirida, principalmente, através de experiências durante o estágio com os professores mais experientes da instituição (Nóvoa, 2022 a).

Assim, considerando o exposto, Estumano e Magalhães (2022) salientam que a escola é um ambiente de construção da prática docente, onde o profissional concretiza os saberes e os conhecimentos adquiridos em sua formação e se desenvolve mais profissionalmente. E neste contexto escolar, analisar o que os professores ensinam e como ensinam é importante para a criação de novos conceitos que contribuam para o aprimoramento da prática docente.

Segundo Diniz-Pereira, Gamez e Correa (2024) para compreender as práticas docentes é necessário considerar o contexto que os professores as aplicam de forma concreta, levando em consideração o espaço, o tempo e os sentidos do local. Esta visão é importante na análise das práticas docentes, já que o contexto do lugar condiciona a forma como agir, se relacionar e como ocorrerão os processos entre os envolvidos na educação.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

E pelo contexto educacional ser mutável, a prática docente também precisa se modificar, adequando-se as transições educacionais e sociais (Vieira, 2022). Assim, a epistemologia da prática percebe que a formação docente deve se orientar pela realidade da escola e como o ensino-aprendizagem ocorre, baseando-se também na singularidade e experiência individual do professor (Morais; Sarmiento Henrique, 2022).

Freire (1996) destaca que em sua prática o professor além de ser um transmissor de conteúdos e informações, deve criar condições em seu ensino que instiguem os alunos a serem críticos, curiosos e questionadores. E para que haja esta aprendizagem crítica, é preciso que os alunos compreendam que o professor é detentor de saberes e experiências, sendo estes conforme ensinados, construídos e reconstruídos de forma ativa por eles (alunos).

Vieira (2022) afirma que os professores, durante seus processos formativos, necessitam do desenvolvimento de conhecimentos e de saberes relacionados a teoria e prática a fim de contribuir com sua prática e no processo de ensino-aprendizagem. Assim, Lima, J. (2022) destaca que a prática pedagógica docente se efetiva na interação entre teoria e prática, levando em consideração a realidade local da escola, os seus contextos sociais e os envolvidos nesse processo.

A compreensão acerca da interação entre teoria e prática, segundo Moraes e Sarmiento Henrique (2022), é respaldada por pesquisas que defendem a epistemologia da práxis. Segundo os autores, tais pesquisas pautam sobre a relação inseparável entre teoria e prática para a transformação da realidade do professor e dos alunos. Nesta linha, o professor se estabelece como

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

professor conforme aplica os conhecimentos adquiridos em sua jornada (teoria) para possibilitar os processos de ensino e aprendizagem.

Na aprendizagem docente, a pesquisa-ação é um componente determinante pelo seu caráter formativo e transformador, o que contribui com a articulação entre a teoria e prática no cotidiano real da atividade do professor (Araújo; França-Carvalho, 2024). E esta abordagem incorporada na prática docente colabora com o desenvolvimento de métodos de ensino (Neves e Lucena, 2024), com o fortalecimento da autonomia e da consciência do professor (Araújo; França-Carvalho, 2024).

Sob esse viés, Paulo Freire (1996) discorre que o ponto fundamental na formação continuada de professores é a reflexão crítica sobre a prática para o seu aprimoramento futuro. O autor destaca que teoria, prática e reflexão crítica devem ser integradas na formação docente, de modo que a teoria concreta apresentada se aproxime ao máximo possível da prática de modo que o professor a reflita e a compreenda e se transcorra do saber ingênuo para o pensar certo, transformando, portanto, a prática e o conhecimento docente.

Em concordância, Lima, J. (2022) traz que a prática pedagógica docente é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, que envolve professores com competências e domínios da prática, devendo a prática ser integrada a teoria de maneira reflexiva para a condução adequada do ensino-aprendizagem dos alunos. Como a prática docente envolve todo o contexto escolar, os professores precisam de experiências vivenciadas na escola para

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

desenvolver o pensamento crítico reflexivo sobre seu contexto (Estumano; Magalhães, 2022).

Neste sentido, quando se trata de reflexão, a prática docente se torna o objeto principal, onde o professor como agente reflexivo, intelectual e pesquisador, busca compreender o papel da prática na construção de seus conhecimentos profissionais (Oliveira, 2023). Assim, Vieira (2022) destaca a importância das formações e práticas docentes promoverem reflexões continuamente sobre a constituição do ensino na sala de aula, bem como se este está de acordo com o conteúdo teórico adquirido na sala de aula.

Freire (1996) traz a reflexão sobre o “pensar certo” presente na prática docente crítica. O professor ao pensar, ele analisa de forma crítica o que fazer e reflete sobre o seu fazer, podendo reconstruir sua ação se necessário. Assim, o autor traz uma crítica aos profissionais que produzem o saber ingênuo, baseado apenas nas experiências, sem promover rigor metodológico ou reflexão, parâmetros fundamentais para a formação de conhecimentos mais sólidos.

Portanto, durante as formações continuadas a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativa, que considera a partilha entre os professores de suas práticas, reflexões sobre elas, como enfrentar os desafios e decisões, fortalece a prática docente a tornando mais significativa e as aproximando mais as necessidades reais da sala de aula (Neves, 2025).

Nesta linha, Araújo e França-Carvalho (2024) defendem a ideia da pesquisa-ação colaborativa como uma das bases do estatuto social e da profissão

docente. Esta perspectiva contribui para a gestão da sala de aula e para a ressignificação do *ethos* docente por motivá-los no fortalecimento do seu compromisso profissional.

Contudo, é necessário destacar, que mesmo com a aprendizagem colaborativa a padronização da prática docente na escola não poderá ser atingida, em virtude do professor ser um indivíduo com subjetividades e percepções próprias, projetando em suas aulas maneiras próprias de ensinar (Diniz-Pereira; Gamez; Correa, 2024).

Apesar da existência desta heterogeneidade entre as práticas dos professores, e das diversidades de sua aplicação nos diferentes âmbitos locais e globais, referenciais teóricos devem ser desenvolvidos a fim de orientar os professores em direção as metas educacionais desejadas (Estumano e Magalhães, 2022).

Nesse sentido, a pesquisa-ação pode funcionar como um referencial orientativo. Ao ser inserida nas ações formativas e na prática do professor, por meio de orientações pedagógicas, ela permite o reconhecimento do professor como um agente transformador com capacidade de identificar elementos influenciadores no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Esta análise contribui com um ensino mais dinâmico e reflexivo e com o desenvolvimento profissional (Neves e Lucena, 2024).

Assim, verifica-se que a prática docente é orientada por valores, percepções, experiências e saberes construídos individualmente pelo profissional ao longo de sua trajetória. Por ter caráter subjetivo e analítico, a prática docente

está sujeita a capacidade de reflexão crítica do professor sobre o seu fazer e as suas escolhas como profissional para uma ressignificação de sua prática.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA E OS IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A formação continuada de professores tem se consolidado como um elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação, especialmente diante das constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam o ambiente escolar. Diferentemente da formação inicial, que oferece bases teóricas e metodológicas para o exercício da docência, a formação continuada caracteriza-se como um processo permanente de aperfeiçoamento profissional, articulado às demandas reais da prática pedagógica. Nesse sentido, compreender seus impactos no processo de ensino e aprendizagem torna-se fundamental para a consolidação de práticas educativas mais eficazes e significativas.

Segundo Libâneo (2013):

A formação continuada deve estar diretamente relacionada aos problemas concretos vivenciados pelos professores em sala de aula, possibilitando a reflexão crítica sobre a prática docente. Para o autor, “a formação continuada é condição para que o professor acompanhe as

mudanças no campo educacional e social, ressignificando continuamente sua prática pedagógica” (Libâneo, 2013, p. 87).

Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento profissional docente não se limita à aquisição de novos conteúdos, mas envolve a capacidade de analisar, refletir e transformar a própria ação educativa.

Nessa mesma linha, Nóvoa (1995) destaca que a formação continuada precisa valorizar os saberes da experiência docente, promovendo espaços de troca, diálogo e construção coletiva do conhecimento. Para o autor, “a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas por meio de um trabalho reflexivo sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995). Essa afirmação reforça a ideia de que a aprendizagem do professor ocorre no entrelaçamento entre teoria e prática, impactando diretamente a qualidade do ensino ofertado aos estudantes.

Os impactos da formação continuada no processo de ensino e aprendizagem manifestam-se, sobretudo, na adoção de metodologias mais diversificadas e centradas no aluno. Professores que participam de processos formativos contínuos tendem a desenvolver maior sensibilidade para as necessidades dos estudantes, utilizando estratégias pedagógicas que favorecem a participação ativa, o pensamento crítico e a autonomia. Conforme afirma Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Assim, a formação continuada contribui para que o docente compreenda o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Além disso, a formação continuada favorece a atualização pedagógica frente às inovações tecnológicas e às novas demandas curriculares. Em um contexto marcado pela presença crescente das tecnologias digitais, torna-se imprescindível que o professor esteja preparado para integrá-las de forma crítica e pedagógica ao ensino.

Moran (2015) ressalta que a formação docente precisa contemplar o uso consciente das tecnologias, destacando que o professor continua sendo essencial, não como transmissor de informações, mas como mediador e orientador do processo de aprendizagem. Dessa forma, a formação continuada impacta positivamente a aprendizagem ao ampliar as possibilidades de interação e construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre formação continuada e avaliação da aprendizagem. Professores em constante processo formativo tendem a adotar práticas avaliativas mais formativas e diagnósticas, superando modelos meramente classificatórios.

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem, e não como um mecanismo de exclusão. Para o autor, “avaliar é um ato amoroso, inclusivo, que visa à melhoria da aprendizagem” (p. 173). A formação

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

continuada, nesse sentido, contribui para a ressignificação da avaliação, promovendo práticas mais justas e coerentes com os objetivos educacionais.

Do ponto de vista institucional, a formação continuada também impacta o clima escolar e o trabalho coletivo. Quando promovida de forma sistemática e contextualizada, ela fortalece a cultura de colaboração entre os docentes, favorecendo o planejamento integrado e a troca de experiências.

Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos socialmente e se desenvolvem no interior das relações profissionais. Segundo o autor, o saber do professor é plural, resultante da articulação entre saberes da formação, da experiência e do contexto de trabalho. Assim, a formação continuada potencializa a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Em síntese, a formação continuada exerce impactos significativos no processo de ensino e aprendizagem, ao promover a reflexão crítica da prática docente, a atualização pedagógica, a melhoria das estratégias de ensino e a valorização do trabalho colaborativo. Ao investir na formação permanente dos professores, as instituições educacionais contribuem para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a aprendizagem significativa dos alunos.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a formação continuada constitui um elemento central para o desenvolvimento profissional docente e para a qualificação efetiva do processo de ensino e aprendizagem. Ao longo do texto, evidencia-se que a docência exige atualização permanente, reflexão crítica e capacidade de

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

articular conhecimentos teóricos e práticos de modo contextualizado às demandas reais da escola e da sala de aula. Nesse sentido, a formação continuada deixa de ser compreendida como uma ação pontual e passa a assumir o caráter de um processo contínuo, dinâmico e integrado à trajetória profissional do professor.

A formação continuada, enquanto espaço de desenvolvimento profissional, contribui significativamente para a construção da identidade docente, para o fortalecimento da autonomia e para a ampliação da consciência crítica sobre o próprio fazer pedagógico. Ao considerar o professor como sujeito ativo do seu processo formativo, esse tipo de formação favorece a ressignificação das práticas, o aprimoramento das metodologias de ensino e a adoção de estratégias mais reflexivas, colaborativas e centradas no aluno. Assim, o desenvolvimento profissional ocorre de maneira individual e coletiva, envolvendo tanto o compromisso pessoal do docente quanto o apoio institucional.

Além disso, destaca-se que a prática docente é construída a partir das experiências, vivências e valores do professor, estando diretamente relacionada à sua capacidade de reflexão sobre a própria ação. A formação continuada, quando alinhada à realidade escolar, possibilita a análise crítica dos desafios cotidianos, a busca por soluções pedagógicas mais adequadas e a transformação consciente das práticas educativas. Esse movimento fortalece o vínculo entre teoria e prática, contribuindo para um ensino mais significativo e coerente com as necessidades dos estudantes.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Por fim, observa-se que os impactos da formação continuada ultrapassam o âmbito individual do professor, refletindo-se positivamente no clima institucional, no trabalho colaborativo e na qualidade da aprendizagem dos alunos. Ao investir em processos formativos consistentes, reflexivos e contextualizados, a escola avança na construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a formação integral dos sujeitos. Dessa forma, a formação continuada consolida-se como um eixo estruturante da prática docente e da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Valéria Aparecida de; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri; ALVES, Cristovam da Silva. Desenvolvimento do HTPC como espaço de formação continuada. **Educação em Revista**, Marília, v.23, n. 01, p. 181-196, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p181>.

ARAÚJO, Zilda Tizziana Santos; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. Pesquisa-ação e aprendizagem docente: reflexões sobre o desenvolvimento profissional. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 74, p. 220-239, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n74.p220-239>.

BEZERRA, Antonio Albuquerque; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v.10.n.04.abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i4.13602>.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

CALDAS, Iandra Fernandes; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Memória, formação e desenvolvimento profissional docente: construindo aprendizagens ao longo da vida. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v25i1.7784>.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; GAMEZ, Ingrid Lorena Torres; CORREA, Regina Aparecida. Diferentes abordagens teóricas sobre o conceito de “práticas docentes”: primeiras aproximações. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 01-24, e024061, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.27174>.

ESTUMANO, Evanildo Moares; MAGALHÃES, Jéssica Nathália do Carmo. Prática docente: análise de diferentes enfoques de pesquisa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.3, p. 19051-19064, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjd.v8n3-241>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA a, Jurandir Gonçalves. Refletindo velhas práticas, construindo novas concepções e metodologias de ensino/aprendizagem no ensino de história. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa -EPEduc**, Piauí, v. 5, n. 3, p. 1-29, e022xx, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26694/epeduc.v5i3.3642>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

MENEZES, Eloy Lima. Formação contínua: desenvolvimento profissional e responsabilidade do estado?. In: MEDRADO, Vitor (org.). **Letras e Educação: encontros e inovações**. São Paulo: Editora Dialética, v.7, 2024. p. 69-81. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1MtJxeAGzgMjcljbGaUw4vM81xMJx5X46>> Acesso em: 09 dez. 2025.

MIRANDA, Sérgio Gomes. **Docência: sobre o que é e como realmente deve ser a prática docente?** FASAM, 14 fev. 2022. Disponível em: <<https://fasam.edu.br/docencia-sobre-o-que-e-como-realmente-deve-ser-a-pratica-docente/>>. Acesso em: 09 dez. 2025

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; SARMENTO HENRIQUE, Ana Lúcia. **Epistemologia da prática e da práxis: características das pesquisas sobre formação docente para Educação Profissional**. Educação, Santa Maria, v. 47, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644455124> .

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NASCIMENTO, Adrienne Fernandes do; SILVA, Vera Lúcia Reis da. A formação continuada para o desenvolvimento profissional docente: perspectivas a partir de experiências com o ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, e572111134163, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i11.34163>.

NETO, Hermenegildo Moreira da Costa; PESSOA, Lindovon Dias; Iandra Fernandes, CALDAS. Formação continuada e desenvolvimento profissional

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

docente: perspectivas e desafios. **Revista Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 3, p. 471-484, 2024. DOI: [10.33871/23594381.2024.22.3.9807](https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9807).

NEVES, Oseias Carmo; LUCENA, Ilza Rodrigues Pereira. A Pesquisa-ação como ferramenta de formação continuada inovadora no ProfSocio. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 32, 2024, Cuiabá. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 876-885. DOI: 10.5753/semiedu.2024.32743. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/32743/32540>>. Acesso em: 07 dez. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-20, 2022 a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>.

ROCHA, Márcia Milane Verçosa. **Formação continuada de professores da educação básica: ações formativas e desenvolvimento profissional docente**. 2022. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br:8080/bitstream/handle/123456789/3601/3_ARQUI_SEQUENCE=1>. Acesso em: 09 dez. 2025.

SANTOS, Fernando Santiago dos. Saberes docentes e sua aplicação na prática profissional: reflexões e considerações sobre o saber experiencial. In:

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

OLIVEIRA, Rafael Fabrício de; SILVA, Rogério de Souza (orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil**. Curitiba: CRV, 2022. p. 85-98.

SANTOS, Francisco das Chagas Moraes dos *et al.* Formação continuada do professor da educação regular: caminhos para inovação. **Aurum Editora**, cap. 9, p. 104-110, 2025. DOI: <https://doi.org/10.63330/aurumpub.020-009>.

SILVA, Camila Regina Mendes da; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. A Formação Continuada de Professores e o Desenvolvimento Profissional: concepções teóricas do papel fundamental da formação docente. **Revista Práxis Pedagógica**, Porto Velho, v.10, p. 1-11, 2024. DOI: <https://doi.org/10.69568/2237-5406.2024v10e8428>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOMAZ, Marlene. Formação continuada e práticas pedagógicas: um estudo sobre sua relação com a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 13, p.85-96, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v10i1.4909>.

VIEIRA, Gabriela Barbosa. **A importância da formação e da prática docente no processo de ensino e aprendizagem**. 2022. 48 f. Monografia (Licenciatura em Ciências **Humanas**) – Universidade Federal do Maranhão, Grajaú/MA. 2022. Disponível em: <<https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/6208>>. Acesso em: 04 dez. 2025.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

¹ Pós-Doutorando em Psicologia pela Universidad de Flores (Argentina), Doutor em Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (Paraguai). - Doutorado Livre em Psicanálise pela American Andragogy University - EUA (conclusão 2023). - Mestrado em Educação pela Universidad de la Empresa – Uruguai (conclusão 2022). - Mestrado Livre em Teologia pela Faculdade Metodista Livre de São Paulo (conclusão 2008). - Mestrado com dupla titulação: Internacional en Psicologia Infantil y adolescente / Internacional en Coach e Inteligência Emocional Infantil y juvenil pela Esneca Bussiness School - Espanha (conclusão 2022). - MBA em Gestão Empresarial Estratégica de Negócios pela Universidade de São Paulo-USP (conclusão 2006). - Pós-graduação em Psicanálise pela Faculdade Iguaçu (conclusão 2023). - Curso de Extensão em Capacitação em Comunidades Terapêuticas pela UNESP (conclusão em 2011). – Graduação em Teologia pela Faculdade Teológica Batista de São Paulo (conclusão 2004). – Graduação em Psicologia pela Universidade São Marcos (conclusão 2012). – Graduação em História pela Faculdade Campos Eliseos (conclusão 2025). - Gerente de Relacionamento na GPS Pamcary Logistica e Gerenciamento de Risco Ltda. (1999 - atual) / Psicólogo Clínico (2012 - atual) / Foi Professor de Teologia pela Faculdade de Teologia Metodista Livre de São Paulo nas áreas de Psicologia Pastoral, Novo Testamento, Aconselhamento, Religiões comparadas e Ética (anos de ministração de aulas 2015-2018).

² Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (Paraguai). - Mestrado no Programa da Pós-Graduação em Ciência de Alimentos na Universidade de Campinas - UNICAMP na área de

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Compostos Bioativos. - Graduação em Ciência dos Alimentos na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz - Universidade de São Paulo – USP (2012). –Formação em Técnico em Alimentos realizada na ETEC Dr. Adail Nunes da Silva - Centro Paula Souza. - Atua como Técnica de Laboratório desde 2013 no Instituto Federal Campus São Roque/SP. Tem experiência na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos.