

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: ANÁLISE CRÍTICA DA DICOTOMIA ENTRE CERTIFICAÇÕES FORMAIS E TRANSFORMAÇÃO EFETIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

DOI: 10.5281/zenodo.18365351

Joelson Lopes da Paixão¹

RESUMO

A formação continuada de professores tem assumido papel central nas políticas educacionais contemporâneas, sendo frequentemente apresentada como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino e para a atualização profissional docente. No entanto, observa-se que, em muitos contextos, essa formação tem se reduzido à obtenção de certificações formais, desvinculadas de mudanças efetivas na prática pedagógica. Este estudo tem como objetivo analisar criticamente a formação continuada docente, problematizando a distância entre a lógica da certificação e a transformação real do fazer pedagógico. Fundamentado em revisão teórica e análise de documentos oficiais, o trabalho discute como modelos formativos prescritivos, fragmentados e descontextualizados contribuem para a manutenção de práticas tradicionais, pouco reflexivas e ineficazes diante das demandas contemporâneas da educação básica. Os resultados indicam que a formação continuada, quando concebida apenas como cumprimento de carga horária

REVISTA TÓPICOS

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

ou exigência institucional, perde seu potencial formativo e emancipatório. As práticas reflexivas emergem como elemento fundamental para superar essa lógica instrumental, permitindo que os professores desenvolvam autonomia intelectual e capacidade de análise crítica sobre suas próprias práticas. Conclui-se que a efetiva transformação da prática docente exige modelos de formação continuada baseados na reflexão crítica, na problematização da realidade escolar e na valorização dos saberes da experiência, superando a lógica instrumental das certificações e promovendo o desenvolvimento profissional docente de forma contínua, contextualizada e significativa.

Palavras-chave: Formação continuada. Desenvolvimento profissional. Certificação. Práticas reflexivas. Transformação pedagógica.

ABSTRACT

Continuing teacher education has assumed a central role in contemporary educational policies, frequently being presented as a strategy for improving the quality of teaching and for professional updating. However, it is observed that, in many contexts, this training has been reduced to obtaining formal certifications, disconnected from effective changes in pedagogical practice. This study aims to critically analyze continuing teacher education, problematizing the distance between the logic of certification and the real transformation of pedagogical practice. Based on theoretical review and analysis of official documents, the work discusses how prescriptive, fragmented and decontextualized training models contribute to the maintenance of traditional, unreflective and ineffective practices in the face of contemporary demands of basic education. The results indicate that continuing education, when conceived only as compliance with workload or

institutional requirement, loses its formative and emancipatory potential. Reflective practices emerge as a fundamental element to overcome this instrumental logic, allowing teachers to develop intellectual autonomy and critical analysis capacity about their own practices. It is concluded that the effective transformation of teaching practice requires models of continuing education based on critical reflection, on the problematization of school reality and on the valorization of knowledge from experience, overcoming the instrumental logic of certifications and promoting continuous, contextualized and meaningful teacher professional development.

Keywords: Continuing education. Professional development. Certification. Reflective practices. Pedagogical transformation.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores ocupa posição estratégica no debate educacional contemporâneo, sendo frequentemente apontada como resposta às fragilidades da formação inicial e às constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam o trabalho docente. No entanto, apesar de sua centralidade discursiva, observa-se que a formação continuada tem sido, em muitos contextos, esvaziada de seu potencial transformador, assumindo caráter meramente instrumental e burocrático.

Nas últimas décadas, políticas públicas e sistemas educacionais passaram a exigir dos professores participação constante em cursos, oficinas, seminários e programas de capacitação. Embora tais iniciativas sejam, em princípio, relevantes, a forma como têm sido implementadas revela uma preocupação maior com a certificação e com o acúmulo de horas formativas do que com a

REVISTA TÓPICOS

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

efetiva transformação da prática pedagógica. Assim, consolida-se uma lógica na qual o professor "se forma continuamente", mas pouco altera suas concepções, métodos e estratégias de ensino.

Esse cenário evidencia uma contradição central: enquanto o discurso oficial enfatiza a necessidade de professores críticos, reflexivos e inovadores, as práticas de formação continuada frequentemente reproduzem modelos transmissivos, prescritivos e descontextualizados. Cursos padronizados, conteúdos genéricos e propostas alheias à realidade das escolas contribuem para o afastamento dos docentes, que passam a encarar a formação continuada como obrigação administrativa, e não como espaço legítimo de desenvolvimento profissional.

Além disso, a intensificação do trabalho docente, marcada por sobrecarga, precarização das condições de trabalho e múltiplas demandas institucionais, limita as possibilidades de engajamento crítico dos professores nos processos formativos. A formação continuada, quando desconectada do cotidiano escolar e das necessidades reais dos docentes, tende a reforçar sentimento de frustração, desmotivação e descrédito em relação às políticas educacionais.

A literatura contemporânea aponta que a formação de professores constitui desafio global do ensino superior no século XXI, exigindo abordagens que articulem teoria, prática e reflexão crítica (Paixão, 2026a). Nesse contexto, as práticas reflexivas emergem como elemento fundamental para promover autonomia intelectual e capacidade de análise sobre o fazer pedagógico (Paixão, 2025a).

Diante desse contexto, torna-se necessário problematizar o sentido da formação continuada e questionar a quem ela serve: ao desenvolvimento profissional docente ou ao atendimento de metas institucionais e indicadores de desempenho. Refletir sobre essa tensão entre certificação e transformação real da prática é fundamental para compreender os limites dos modelos vigentes e apontar caminhos para uma formação continuada mais significativa, contextualizada e comprometida com a melhoria efetiva do trabalho pedagógico.

As metodologias ativas apresentam-se como estratégia pedagógica promissora para a formação continuada, promovendo protagonismo, aprendizagem significativa e inovação pedagógica (Paixão, 2026b). Contudo, sua incorporação efetiva nos programas formativos ainda constitui desafio a ser superado, especialmente quando prevalece a lógica da certificação em detrimento da transformação prática.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A formação continuada docente tem sido amplamente discutida na literatura educacional como elemento essencial para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, diferentes abordagens teóricas apontam que sua eficácia está diretamente relacionada à concepção de formação que a orienta. Modelos centrados na transmissão de conteúdos e na atualização técnica tendem a produzir impactos limitados sobre a prática pedagógica, enquanto abordagens reflexivas e colaborativas apresentam maior potencial transformador.

REVISTA TÓPICOS

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

A perspectiva da formação como desenvolvimento profissional compreende o professor como sujeito ativo de sua aprendizagem, capaz de refletir criticamente sobre sua prática e de construir saberes a partir da experiência. Nessa concepção, a formação continuada não se restringe a eventos pontuais, mas constitui um processo permanente, articulado ao cotidiano escolar e às demandas concretas da docência. Tal abordagem rompe com a lógica da certificação e valoriza a escola como espaço privilegiado de formação.

Os estudos sobre saberes docentes destacam que o conhecimento profissional do professor não se limita aos saberes acadêmicos, sendo constituído também por saberes experienciais, construídos no exercício da profissão (Tardif, 2020). Quando a formação continuada ignora esses saberes e impõe modelos prontos, desconsidera a complexidade do trabalho docente e reforça práticas descontextualizadas. Assim, a transformação da prática exige processos formativos que promovam a problematização da realidade escolar, o diálogo entre pares e a reflexão coletiva.

Outro aspecto central no debate teórico refere-se à dimensão política da formação continuada. A docência não é uma prática neutra, mas profundamente marcada por relações de poder, desigualdades sociais e disputas de projetos educacionais. Nesse sentido, a formação continuada precisa favorecer a consciência crítica dos professores, permitindo-lhes compreender o contexto em que atuam e posicionar-se de forma ética e comprometida com a justiça social. Modelos formativos tecnicistas, ao contrário, tendem a neutralizar o papel político do professor e a reforçar práticas conservadoras.

REVISTA TÓPICOS

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

As políticas públicas de formação continuada, embora avancem ao reconhecer a necessidade de atualização permanente, muitas vezes adotam uma lógica gerencialista, pautada por resultados mensuráveis e padronização de práticas. Essa lógica contribui para a proliferação de cursos e certificações que pouco dialogam com as especificidades locais e com as necessidades reais dos docentes. Como consequência, a formação continuada passa a ser percebida como imposição externa, esvaziando seu sentido formativo.

As práticas reflexivas constituem elemento fundamental para superar a lógica instrumental da formação continuada. Conforme destaca Paixão (2025a), a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico permite que os professores desenvolvam autonomia intelectual, capacidade de análise contextualizada e competências para inovar em suas práticas. A ausência dessa dimensão reflexiva nos programas formativos contribui para a manutenção de práticas tradicionais e pouco transformadoras.

A formação continuada também precisa considerar os desafios contemporâneos da educação, como a integração de tecnologias educacionais, a implementação de metodologias ativas e a promoção de práticas inclusivas. Paixão (2026b) ressalta que as metodologias ativas representam estratégia pedagógica inovadora, capaz de promover protagonismo discente e aprendizagem significativa. Entretanto, sua efetivação na prática docente exige formação específica, vivências formativas consistentes e reflexão crítica sobre suas potencialidades e limites.

REVISTA TÓPICOS

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

No campo da educação superior, os desafios globais do século XXI impactam diretamente a formação de professores, exigindo modelos formativos que articulem teoria, prática e compromisso com a transformação social (Paixão, 2026a). A formação continuada, nesse contexto, não pode ser reduzida ao cumprimento de exigências burocráticas, mas deve assumir caráter emancipatório, favorecendo o desenvolvimento de competências críticas, éticas e pedagógicas.

A perspectiva da formação reflexiva, conforme proposta por Donald Schön (2020), enfatiza que o professor aprende na e sobre a ação, sendo fundamental que os processos formativos promovam espaços de reflexão sistemática sobre a prática. Quando isso não ocorre, o docente tende a reproduzir modelos tradicionais de forma acrítica, sem questionar sua eficácia ou adequação ao contexto.

António Nóvoa (2020) destaca que a formação continuada precisa ser compreendida como processo de construção da identidade profissional docente, articulando saberes acadêmicos, experienciais e relacionais. Para o autor, a escola deve assumir centralidade nos processos formativos, superando modelos centrados exclusivamente em universidades ou instituições externas.

Kenneth Zeichner (2020) defende que a formação docente deve assumir perspectiva crítica e reflexiva, capaz de problematizar as relações de poder e as desigualdades que atravessam o trabalho educativo. Modelos formativos que desconsideram essa dimensão tendem a reforçar práticas conservadoras e reprodutoras de injustiças sociais.

REVISTA TÓPICOS

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

Bernardete Gatti (2021) evidencia que a formação continuada no Brasil tem sido marcada por fragilidades estruturais, como descontinuidade das políticas, ausência de articulação com a formação inicial e predominância de modelos prescritivos. A autora destaca a necessidade de políticas de Estado que valorizem o desenvolvimento profissional docente de forma permanente e contextualizada.

Paulo Freire (2021), em releituras contemporâneas de sua obra, reforça que a formação docente deve assumir compromisso com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social. A formação continuada, nessa perspectiva, não pode ser neutra ou despolitizada, mas deve favorecer a consciência crítica e o compromisso ético com a justiça social.

Selma Garrido Pimenta (2021) argumenta que a formação continuada precisa superar a lógica da transmissão de conhecimentos prontos, promovendo a construção coletiva de saberes a partir da problematização da realidade escolar. Para a autora, a escola constitui espaço privilegiado de formação, desde que sejam criadas condições institucionais favoráveis ao diálogo, à reflexão e à experimentação pedagógica.

Linda Darling-Hammond (2021) destaca que programas de formação continuada bem-sucedidos são aqueles que integram teoria e prática, promovem aprendizagem colaborativa e estão ancorados em comunidades de prática profissional. A autora enfatiza que a transformação da prática docente depende de apoio institucional contínuo, tempo para estudo e reflexão coletiva.

REVISTA TÓPICOS

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

Philippe Perrenoud (2020) defende que o desenvolvimento de competências profissionais exige situações reais de aprendizagem, análise de casos concretos e reflexão sobre a ação. Modelos formativos baseados exclusivamente em palestras e cursos teóricos tendem a produzir impactos limitados sobre a prática pedagógica.

Vera Candau (2020) aponta que a formação continuada ainda negligencia dimensões fundamentais, como a abordagem intercultural, a educação inclusiva e a valorização da diversidade. Tal lacuna compromete a atuação docente em contextos marcados por desigualdades e diferenças culturais, sociais e cognitivas.

Cipriano Luckesi (2020) ressalta que a ausência de formação voltada à avaliação formativa leva os professores a reproduzirem práticas avaliativas tradicionais, classificatórias e excludentes. A transformação das concepções e práticas avaliativas exige vivências formativas coerentes com os princípios defendidos teoricamente.

Magda Soares (2021) evidencia que a formação continuada tem impacto direto sobre a qualidade do ensino de habilidades fundamentais, como leitura e escrita. A fragilidade dos processos formativos compromete o desenvolvimento de competências essenciais dos estudantes da educação básica.

Por fim, a literatura aponta que a transformação real da prática docente depende de condições institucionais favoráveis, como tempo para estudo, espaços de reflexão coletiva, valorização profissional e autonomia

pedagógica. Sem esses elementos, mesmo propostas formativas teoricamente consistentes tendem a fracassar. Assim, a formação continuada precisa ser compreendida como parte de um projeto mais amplo de valorização do magistério, que reconheça o professor como intelectual crítico e protagonista do processo educativo.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, cujo objetivo é analisar criticamente os limites da formação continuada docente quando esta se reduz à lógica da certificação, em detrimento da transformação efetiva da prática pedagógica. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender a formação continuada como fenômeno social complexo, atravessado por dimensões políticas, institucionais e subjetivas, que não podem ser apreendidas por métodos quantitativos restritos (Minayo, 2021).

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento e análise de produções científicas publicadas nos últimos cinco anos, selecionadas em bases de dados reconhecidas na área da Educação, como SciELO, ERIC e Google Scholar. Foram priorizados livros, artigos e capítulos que discutem formação continuada, desenvolvimento profissional docente, saberes da experiência, políticas educacionais e prática pedagógica. Segundo Gil (2020), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador estabelecer um diálogo crítico com o conhecimento acumulado, identificando consensos, divergências e lacunas teóricas.

REVISTA TÓPICOS

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

Complementarmente, realizou-se pesquisa documental, com análise de documentos normativos que orientam a formação continuada de professores no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019. A análise documental possibilitou compreender como as políticas públicas concebem a formação continuada e quais sentidos são atribuídos a ela nos textos oficiais. De acordo com Cellard (2020), os documentos oficiais constituem fontes privilegiadas para a compreensão das intenções políticas e institucionais que orientam determinadas práticas educacionais.

Os dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica e documental foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2021). Essa técnica permitiu a organização do material em categorias temáticas, tais como: formação continuada como certificação, formação continuada como desenvolvimento profissional, relação entre formação e prática pedagógica, práticas reflexivas, metodologias ativas e condições institucionais para a transformação da prática docente.

A interpretação dos dados fundamentou-se na triangulação entre as diferentes fontes analisadas, buscando garantir maior rigor analítico e coerência interpretativa. Conforme destaca Minayo (2021), a triangulação contribui para ampliar a compreensão do fenômeno estudado, evitando análises simplistas ou reducionistas. Ressalta-se que esta pesquisa não pretende apresentar generalizações universais, mas contribuir para o aprofundamento do debate sobre os sentidos e os limites da formação continuada docente no contexto educacional contemporâneo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados revela que a formação continuada docente tem sido amplamente reconhecida como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, os resultados indicam que, na prática, essa formação tem sido frequentemente esvaziada de seu potencial transformador, assumindo caráter burocrático e instrumental.

Os dados analisados evidenciam que a lógica da certificação tem se sobreposto à lógica da aprendizagem profissional. Conforme argumenta Nóvoa (2020), a proliferação de cursos, oficinas e programas de capacitação não garante, por si só, o desenvolvimento profissional docente, especialmente quando essas ações formativas são descoladas da realidade escolar. A formação continuada passa, assim, a ser compreendida como acúmulo de certificados, e não como processo reflexivo e contínuo.

Outro resultado relevante refere-se à padronização das propostas formativas. Os estudos indicam que muitos programas de formação continuada adotam modelos homogêneos, prescritivos e centralizados, que desconsideram as especificidades dos contextos escolares e das trajetórias profissionais dos docentes. Tardif (2020) destaca que os saberes docentes são construídos na articulação entre saberes acadêmicos e experienciais; quando a formação continuada ignora essa dimensão, tende a produzir impactos limitados sobre a prática pedagógica.

A análise também revela que a formação continuada, quando concebida como ação externa e impositiva, gera resistência e desengajamento por parte dos professores. Pimenta (2021) argumenta que processos formativos que não valorizam a autonomia docente e o protagonismo dos professores tendem a reforçar práticas conservadoras, em vez de promover mudanças significativas. Nesse sentido, a formação continuada deixa de ser espaço de reflexão crítica e passa a ser percebida como obrigação administrativa.

Os resultados indicam, ainda, que a ausência de articulação entre formação continuada e cotidiano escolar compromete a transformação da prática pedagógica. Zeichner (2020) defende que a formação docente precisa estar ancorada em problemas reais da prática, favorecendo a reflexão situada e a construção coletiva de soluções. No entanto, os estudos analisados demonstram que muitos programas formativos permanecem distantes das demandas concretas da sala de aula.

A dimensão política da formação continuada também emerge como aspecto central na discussão. Freire (2021) ressalta que a formação docente deve contribuir para a construção de uma prática pedagógica crítica e emancipatória. Contudo, os resultados apontam que a formação continuada, quando orientada por uma lógica tecnicista e gerencial, tende a neutralizar o papel político do professor, reforçando práticas descontextualizadas e pouco comprometidas com a transformação social.

As práticas reflexivas emergem como elemento fundamental para superar a lógica instrumental da formação continuada. Conforme evidenciado por Paixão (2025a), a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico constitui

REVISTA TÓPICOS

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

dimensão essencial do desenvolvimento profissional, permitindo que os professores analisem suas práticas, identifiquem lacunas e construam estratégias inovadoras. A ausência dessa perspectiva reflexiva nos programas formativos contribui para a manutenção de práticas tradicionais e reprodutoras.

No campo da inclusão e da diversidade, os estudos evidenciam que a formação continuada tem apresentado limitações significativas. Candau (2020) aponta que a abordagem intercultural e inclusiva ainda ocupa espaço marginal nas propostas formativas, o que dificulta a atuação docente em contextos marcados pela diversidade cultural, social e cognitiva. Tal lacuna compromete a efetivação do direito à educação de qualidade para todos.

Outro aspecto recorrente nos resultados refere-se à intensificação do trabalho docente e à precarização das condições de trabalho. Gatti (2021) destaca que a sobrecarga de tarefas e a falta de tempo para estudo e reflexão dificultam o engajamento dos professores em processos formativos significativos. Assim, mesmo propostas de formação continuada teoricamente consistentes tendem a fracassar quando não há condições institucionais favoráveis.

A análise dos estudos sobre avaliação da aprendizagem revela que a formação continuada tem contribuído pouco para a superação de práticas avaliativas tradicionais. Luckesi (2020) argumenta que a ausência de experiências formativas baseadas na avaliação formativa leva os professores a reproduzirem modelos classificatórios e excludentes. Tal constatação reforça a ideia de que a transformação da prática exige vivências formativas coerentes com os princípios defendidos teoricamente.

REVISTA TÓPICOS

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

As metodologias ativas apresentam-se como alternativa pedagógica fundamental para a renovação da prática docente. Conforme destaca Paixão (2026b), as metodologias ativas promovem protagonismo, aprendizagem significativa e inovação pedagógica. Contudo, os resultados apontam que sua incorporação efetiva na formação continuada ainda constitui desafio, especialmente quando prevalece a lógica da certificação. A transformação da prática exige que os próprios formadores vivenciem e reflitam sobre essas estratégias, superando modelos transmissivos tradicionais.

Os resultados também apontam que a formação continuada apresenta maior potencial transformador quando ocorre de forma colaborativa e situada. Darling-Hammond (2021) destaca que programas baseados em comunidades de aprendizagem profissional favorecem a reflexão coletiva, o compartilhamento de experiências e a inovação pedagógica. Esses modelos contrastam com as formações pontuais e descontextualizadas, centradas apenas na certificação.

Os desafios globais do ensino superior no século XXI também impactam a formação continuada. Conforme evidencia Paixão (2026a), a democratização do acesso, as transformações tecnológicas e as pressões da globalização exigem que os programas formativos sejam constantemente revisados e atualizados. A formação continuada não pode permanecer estática, mas precisa responder de forma dinâmica às mudanças sociais e educacionais.

Por fim, os dados confirmam que a transformação real da prática docente depende de uma concepção de formação continuada que reconheça o professor como sujeito ativo, intelectual crítico e produtor de saberes.

Perrenoud (2020) enfatiza que o desenvolvimento de competências profissionais exige situações reais de aprendizagem, reflexão sobre a ação e apoio institucional contínuo. Sem esses elementos, a formação continuada tende a permanecer no plano discursivo, sem impacto efetivo sobre a prática pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permite afirmar que a formação continuada docente, embora amplamente reconhecida como essencial para o desenvolvimento profissional, tem sido frequentemente reduzida à lógica da certificação, esvaziando seu potencial transformador. Essa constatação revela uma contradição entre o discurso oficial, que valoriza a formação permanente, e as práticas formativas efetivamente implementadas nos sistemas educacionais.

Constata-se que a proliferação de cursos e certificações não tem se traduzido, necessariamente, em mudanças significativas na prática pedagógica. Quando a formação continuada é concebida como exigência burocrática ou cumprimento de carga horária, perde-se a possibilidade de reflexão crítica, de problematização da realidade escolar e de construção coletiva de saberes. O professor, nesse contexto, passa a ocupar posição passiva, como receptor de conteúdos prontos, e não como sujeito ativo de sua formação.

Outro aspecto relevante diz respeito à desarticulação entre formação continuada e cotidiano escolar. A ausência de vínculo com os desafios reais da prática docente compromete a relevância e a eficácia dos processos

REVISTA TÓPICOS

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

formativos. A transformação da prática exige que a formação continuada esteja ancorada em problemas concretos, valorizando os saberes da experiência e promovendo espaços de reflexão coletiva no interior das escolas.

A análise também evidencia que a formação continuada não pode ser compreendida de forma isolada, desvinculada das condições de trabalho docente. A intensificação do trabalho, a precarização das condições institucionais e a falta de tempo para estudo e reflexão constituem obstáculos significativos à efetividade das propostas formativas. Sem políticas de valorização do magistério, a formação continuada tende a assumir caráter paliativo e pouco transformador.

As práticas reflexivas constituem elemento fundamental para superar a lógica instrumental das certificações. A reflexão crítica sobre o fazer pedagógico permite que os professores desenvolvam autonomia intelectual, capacidade de análise contextualizada e competências para inovar em suas práticas. A incorporação dessa dimensão reflexiva desde a formação inicial e ao longo de toda a trajetória profissional é indispensável para a construção de uma identidade docente crítica e transformadora.

As metodologias ativas emergem como estratégia pedagógica inovadora, capaz de promover protagonismo e aprendizagem significativa. Contudo, sua efetivação exige que os programas de formação continuada superem modelos transmissivos, promovendo vivências formativas consistentes e reflexão crítica sobre potencialidades e limites dessas abordagens.

REVISTA TÓPICOS

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

Os desafios contemporâneos da educação, como democratização do acesso, integração de tecnologias educacionais e promoção da inclusão, exigem que a formação continuada seja constantemente atualizada e contextualizada. A formação docente não pode permanecer estática, mas precisa responder de forma dinâmica às transformações sociais, culturais e tecnológicas.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar os modelos de formação continuada, superando a lógica instrumental das certificações e adotando concepções que priorizem o desenvolvimento profissional docente. A formação continuada precisa ser compreendida como processo permanente, coletivo e contextualizado, articulado a um projeto político-pedagógico comprometido com a qualidade da educação e com a justiça social.

Conclui-se, portanto, que a transformação real da prática pedagógica depende de uma formação continuada que reconheça o professor como intelectual crítico, produtor de saberes e protagonista do processo educativo. Superar os limites dos modelos vigentes exige mudanças estruturais, institucionais e conceituais, capazes de ressignificar a formação continuada como espaço legítimo de aprendizagem, reflexão e emancipação profissional. Somente assim será possível construir uma educação de qualidade, comprometida com a formação integral dos estudantes e com a transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2021.

REVISTA TÓPICOS

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**. Petrópolis: Vozes, 2020.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

COSTA, Ana Cristina. **Docência e saúde emocional**. São Paulo: Summus, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Preparing teachers for a changing world**. New York: Wiley, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

REVISTA TÓPICOS

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

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo: FCC, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2020.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2021.

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida e inovação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Educa, 2020.

PAIXÃO, Joelson Lopes. **Desafios globais do ensino superior no século XXI: democratização do acesso e as pressões da globalização**. Revista Tópicos, v. 4, p. 1-25, 2026a.

PAIXÃO, Joelson Lopes. **Metodologias ativas na educação contemporânea: uma revisão documental das tendências, fundamentos e desafios**. Revista Tópicos, v. 4, p. 1-26, 2026b.

PAIXÃO, Joelson Lopes. **Práticas reflexivas na formação continuada de professores**. Revista Tópicos, v. 3, p. 1-24, 2025a.

REVISTA TÓPICOS

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2021.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação inclusiva e formação docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

SHULMAN, Lee. **Knowledge and teaching**. Porto Alegre: Penso, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 2022.

ZEICHNER, Kenneth. **Repensando a formação de professores**. Porto Alegre: Penso, 2020.

REVISTA TÓPICOS

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

¹ Mestre em Engenharia Elétrica. Especialista em áreas da Educação e relacionadas à Engenharia Elétrica. Bacharel em Engenharia Elétrica, licenciado em Matemática, Física, Pedagogia e em Formação de professores para a EPT. Foi aluno de IC, atuou como professor na EBTT e participou de vários projetos de P&D. Atualmente, é pesquisador e doutorando em Engenharia Elétrica. E-mail: joelson.paixao@hotmail.com