

O QUE FAZ A FORMAÇÃO CONTINUADA REVERBERAR NA PRÁTICA? OLHARES SOBRE O QUE FLUI E O QUE PERMANECE NA DOCÊNCIA PÚBLICA

**WHAT MAKES CONTINUING EDUCATION RESONATE IN PRACTICE?
PERSPECTIVES ON WHAT FLOWS AND WHAT ENDURES IN PUBLIC
TEACHING**

Ciências Humanas • 24/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790219780](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790219780)

Alice Nunes Rodrigues¹

Divina Pereira dos Santos²

Ednalva Peixoto dos Santos³

Eliene Alves Carvalho de Vasconcelo⁴

Julia Soares de Campos⁵

Junia Kelle Pires dos Pas⁶

Marise Silveira Moraes⁷

Silmei Peixoto dos Santos⁸

RESUMO

A formação continuada é componente essencial das políticas educacionais brasileiras, mas sua capacidade de produzir mudanças reais na prática docente permanece como desafio. Este artigo investiga os fatores que favorecem ou dificultam a reverberação da formação continuada no cotidiano da escola pública, articulando conceitos da modernidade líquida (Bauman, 2001), da práxis freireana (Freire, 1996), dos saberes docentes (Tardif, 2002) e do desenvolvimento profissional docente (Marcelo García, 2009; Nóvoa, 2017; Imbernón, 2011). De abordagem qualitativa e caráter teórico-analítico, o estudo ancora-se em uma revisão narrativa da literatura que articula autores clássicos e amplamente reconhecidos do campo a produções publicadas entre 2015 e 2026. A análise identifica fatores que dissipam a formação — modelo transmissivo, descontextualização, fragmentação das políticas e aceleração da modernidade líquida — e fatores que a consolidam — práticas situadas, processos coletivos, reconhecimento dos saberes da experiência, reflexão crítica e articulação entre teoria e prática. Conclui-se que a formação continuada reverbera quando se ancora na realidade escolar, promove a autonomia e fortalece a identidade profissional, permanecendo como processo dialógico e emancipatório, e não como mero mecanismo de atualização técnica.

Palavras-chave: formação continuada; desenvolvimento profissional docente; práxis; modernidade líquida; saberes docentes; escola pública.

ABSTRACT

Continuing education is an essential component of Brazilian educational policies, but its ability to produce real changes in teaching practice remains a challenge. This article investigates the

factors that favor or hinder the resonance of continuing education in the daily life of public schools, articulating concepts of liquid modernity (Bauman, 2001), Freirean praxis (Freire, 1996), teacher knowledge (Tardif, 2002) and teacher professional development (Marcelo García, 2009; Nóvoa, 2017; Imbernón, 2011). With a qualitative approach and a theoretical-analytical nature, the study is grounded in a narrative literature review that articulates classic, widely recognized authors in the field with productions published between 2015 and 2026. The analysis identifies factors that dissipate training — transmissive models, decontextualization, policy fragmentation and the acceleration of liquid modernity — and factors that consolidate it — situated practices, collective processes, recognition of experiential knowledge, critical reflection and the articulation between theory and practice. It concludes that continuing education resonates when it is anchored in school reality, promotes autonomy and strengthens professional identity, remaining a dialogical and emancipatory process, rather than a mere mechanism of technical updating.

Keywords: continuing education; teacher professional development; praxis; liquid modernity; teacher knowledge; public schooling.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos pilares das políticas educacionais brasileiras. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), o Estado assumiu o compromisso de garantir processos permanentes de aperfeiçoamento profissional. Esse movimento foi ampliado por marcos posteriores, como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-Formação, que buscam alinhar o desenvolvimento

docente às demandas de uma escola contemporânea marcada pela diversidade, pela complexidade e pela aceleração das mudanças sociais.

Apesar da expansão de programas, cursos e certificações, persiste um descompasso entre o que é proposto nos espaços formativos e o que efetivamente se materializa nas práticas pedagógicas da escola pública. A questão central deste estudo reside na investigação do fenômeno da reverberação: por que algumas formações conseguem transformar a cultura escolar e fortalecer a prática docente, enquanto outras se dissipam rapidamente após o término do curso?

Esse hiato revela que a formação continuada, muitas vezes, é tratada como um evento técnico e isolado, desconectado das condições reais de trabalho, das subjetividades docentes e dos desafios concretos da sala de aula. Gatti (2018) e Gatti et al. (2019) destacam que, embora haja avanços na oferta, as políticas de formação ainda sofrem com fragmentação, descontinuidade e excessiva centralização, frequentemente reduzindo o professor ao papel de executor de prescrições externas.

A perspectiva freireana oferece um ponto de partida fundamental para compreender essa problemática. Para Freire (1996), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção". Se a formação continuada se limita à transmissão de técnicas ou conteúdos, ela falha em seu propósito transformador. A reverberação exige que o conhecimento faça sentido para o sujeito, articulando-se com seus saberes prévios, sua experiência e as necessidades urgentes de sua prática.

Nesse contexto, torna-se necessário superar modelos formativos burocráticos ou "líquidos", nos termos de Bauman (2001), que priorizam quantidade de horas e certificações em detrimento da reflexão crítica e da construção coletiva de saberes. O objetivo geral deste artigo é analisar os fatores que favorecem ou dificultam a consolidação dos aprendizados formativos na docência pública. Especificamente, busca-se identificar o que flui (o que é superficial e passageiro) e o que permanece (o que se integra à identidade e à práxis docente).

A estrutura do artigo organiza-se em uma fundamentação teórica, seguida pela metodologia, por uma síntese analítica e discussão e pelas considerações finais, buscando compreender como a formação continuada pode se tornar um processo emancipatório, situado e sustentável — e não apenas um mecanismo de atualização técnica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Formação Continuada nas Políticas Educacionais Brasileiras

A formação continuada de professores no Brasil passou, desde a LDB nº 9.394/96, por um processo de institucionalização que a consolidou como direito e dever profissional. A legislação estabeleceu que o desenvolvimento docente deve ocorrer de forma permanente, articulado às demandas da escola e às transformações sociais. Posteriormente, documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-Formação reforçaram essa perspectiva, buscando alinhar a formação às competências profissionais necessárias para atuar em contextos escolares cada vez mais complexos.

Apesar dos avanços normativos, pesquisas de Gatti (2018) e Gatti et al. (2019) evidenciam que as políticas de formação continuada ainda enfrentam contradições estruturais. Entre elas, destacam-se a fragmentação das ações, a descontinuidade entre gestões governamentais e a tendência de transformar a formação em um processo de treinamento para implementação de reformas curriculares. Essa lógica reduz o professor ao papel de executor de prescrições externas, enfraquecendo sua autonomia e sua capacidade de produzir conhecimento pedagógico.

A implementação da BNCC intensificou esses desafios ao exigir rápida adaptação docente a novas competências e metodologias. Em muitos casos, as formações oferecidas priorizam a transmissão de conteúdos e orientações técnicas, sem considerar as condições reais das escolas públicas, como infraestrutura limitada, diversidade sociocultural dos estudantes e sobrecarga de trabalho docente. Assim, a formação continuada corre o risco de se tornar um mecanismo de padronização, em vez de um espaço de reflexão crítica e de fortalecimento da identidade profissional.

Autores como Imbernón (2011) defendem que a formação deve ser situada, contextualizada e orientada para a transformação das práticas. Para ele, não basta oferecer cursos; é necessário garantir condições materiais, tempo institucional e espaços coletivos que permitam ao professor exercer protagonismo intelectual. A formação que reverbera é aquela que se articula ao cotidiano da escola, reconhecendo o professor como sujeito da prática e da reflexão.

2.2. Modernidade Líquida e a Fluidez dos Processos Formativos

O conceito de modernidade líquida, formulado por Bauman (2001), oferece uma lente potente para compreender a fragilidade de muitos processos formativos contemporâneos. Na modernidade líquida, as estruturas sociais, os vínculos e os conhecimentos tornam-se instáveis, sujeitos a mudanças rápidas e contínuas. Essa fluidez se manifesta na educação por meio da aceleração das reformas, da substituição constante de metodologias e da busca por soluções imediatas para problemas complexos.

A formação continuada, nesse contexto, tende a assumir características "líquidas": cursos rápidos, certificações voltadas à progressão na carreira, modismos pedagógicos e plataformas digitais que priorizam o cumprimento de tarefas em detrimento da reflexão. Como observa Bauman, aquilo que é líquido não mantém forma — e o mesmo ocorre com conhecimentos que não encontram solo firme para se enraizar na prática docente.

Essa lógica gera uma "fadiga formativa", marcada pelo excesso de informações desconexas e pela sensação de que nada permanece. A cada nova gestão, políticas são interrompidas ou substituídas, impedindo a consolidação de uma cultura de formação. A liquidez das políticas educacionais contribui para que o professor perceba a formação como algo passageiro, sem impacto real em sua prática.

2.3. Práxis Freireana e a Crítica Ao Modelo Transmissivo

Em contraposição à fluidez superficial, a práxis freireana constitui um eixo de sustentação para uma formação que permanece. Freire (1996) define práxis como a unidade entre reflexão e ação, orientada para a transformação da realidade. Uma formação que se limita ao

verbalismo teórico, sem conexão com a prática, é tão ineficaz quanto um ativismo desprovido de reflexão.

A crítica de Freire à educação bancária aplica-se diretamente aos modelos transmissivos de formação continuada, nos quais especialistas depositam conteúdos em professores considerados desatualizados. Para que a formação reverbere, é necessário que o professor seja reconhecido como sujeito do conhecimento, capaz de dialogar, problematizar e reconstruir sua prática. A formação emancipatória é aquela que promove consciência crítica, autonomia e participação ativa.

Essa perspectiva exige que a formação seja dialógica e coletiva, valorizando a escuta, a troca de experiências e a construção compartilhada de saberes. Quando o professor se percebe como autor de sua trajetória profissional, o conhecimento deixa de ser externo e passa a integrar sua identidade docente.

2.4. Saberes Docentes e Desenvolvimento Profissional

A teoria dos saberes docentes, formulada por Tardif (2002), é fundamental para compreender o que permanece na docência. Para o autor, o saber docente é plural e construído ao longo da carreira, integrando saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e, sobretudo, saberes da experiência. A formação continuada que ignora esses saberes tende a ser rejeitada, pois não dialoga com a realidade vivida pelo professor.

O desenvolvimento profissional docente, segundo Marcelo García (2009), deve ser entendido como um processo contínuo, individual e coletivo, que ocorre principalmente no local de trabalho. A escola é o espaço privilegiado de aprendizagem docente, onde a identidade

profissional se fortalece por meio da interação com colegas, estudantes e desafios cotidianos.

Imbernón (2011) complementa essa visão ao afirmar que a formação deve preparar o professor para lidar com a mudança e a incerteza. Em um mundo em constante transformação, apenas formações contextualizadas e reflexivas oferecem ferramentas para enfrentar a complexidade da sala de aula. Day (2001) reforça que o desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo, que exige continuidade, acompanhamento e condições institucionais adequadas.

2.5. Professor Reflexivo e Professor-Pesquisador

A epistemologia da prática, desenvolvida por Schön (2000), introduz os conceitos de reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Schön critica o racionalismo técnico, que reduz a prática à aplicação de teorias científicas. Para ele, o profissional competente mobiliza um conhecimento tácito, construído na ação, que precisa ser explicitado e analisado para promover desenvolvimento.

A formação continuada que reverbera é aquela que estimula o professor a investigar sua própria prática, assumindo postura reflexiva e investigativa. Isabel Alarcão (2011) e Selma Garrido Pimenta (2002) defendem que o professor-pesquisador é capaz de transformar sua prática ao problematizar situações reais, formular hipóteses e construir soluções fundamentadas. Essa perspectiva fortalece a autonomia docente e promove mudanças sustentáveis.

Grupos de estudo, comunidades de aprendizagem e projetos de pesquisa colaborativa — como os defendidos por Fiorentini e Lorenzato (2006) — constituem espaços privilegiados para a

construção coletiva de saberes, permitindo que o professor articule teoria e prática de forma contínua.

2.6. A Profissão Docente e Seus Desafios Contemporâneos

António Nóvoa (1992, 2017) é uma das principais vozes na defesa da escola como lócus da formação docente. Para ele, a formação deve estar integrada à profissão, articulando saberes da experiência, cultura escolar e práticas colaborativas. Nóvoa propõe movimentos essenciais para fortalecer a docência, como a disposição pessoal, a interposição profissional, a composição pedagógica e a exposição pública.

A constituição identitária docente é um processo contínuo, marcado por desafios contemporâneos como intensificação do trabalho, demandas emocionais, pressão por resultados e mudanças tecnológicas. Maria Isabel da Cunha (2010) destaca que a identidade profissional se constrói na articulação entre saberes, valores, práticas e pertencimento institucional. A formação que permanece é aquela que fortalece essa identidade, promovendo autonomia, segurança teórica e compromisso ético.

Figura 1. Referenciais teóricos e suas contribuições ao estudo

Referencial	Conceito-chave	Contribuição ao estudo
Bauman (2001)	Modernidade líquida	Explica a fluidez e a efemeridade dos processos formativos
Freire (1996)	Práxis e educação bancária	Fundamenta a crítica ao modelo transmissivo e a formação emancipatória

Tardif (2002)	Saberes docentes	Explica por que a formação precisa dialogar com a experiência do professor
Marcelo García (2009)	Desenvolvimento profissional	Define a formação como processo contínuo, individual e coletivo
Nóvoa (1992, 2017)	Escola como locus formativo	Sustenta a formação situada e o fortalecimento da identidade docente
Imbernón (2011)	Formação para a mudança e a incerteza	Reforça a formação contextualizada, coletiva e protagonista
Schön (2000)	Professor reflexivo	Fundamenta a reflexão sobre a prática
Alarcão (2011); Pimenta (2002)	Professor-pesquisador	Sustenta a investigação da própria prática
Day (2001)	Desenvolvimento ao longo da vida	Explica continuidade, acompanhamento e bem-estar docente
Gatti (2018)	Políticas de formação	Contextualiza a fragmentação e a descontinuidade das políticas

Fonte: elaboração das autoras, 2026.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter teórico-analítico, adequada para investigar fenômenos complexos e subjetivos como a reverberação da formação continuada na prática docente. A formação de professores envolve dimensões políticas, institucionais, identitárias e experienciais que não podem ser capturadas apenas por dados quantitativos; exige interpretação,

diálogo entre autores e análise crítica das tensões que atravessam o cotidiano escolar. Assim, optou-se por um delineamento que privilegia a compreensão profunda dos significados atribuídos pelos sujeitos e das estruturas que moldam o desenvolvimento profissional docente.

O estudo foi estruturado como uma revisão narrativa da literatura, modalidade que permite integrar diferentes perspectivas teóricas, identificar convergências e divergências e construir sínteses interpretativas. Diferentemente das revisões sistemáticas, que seguem protocolos rígidos de busca e seleção, a revisão narrativa possibilita maior flexibilidade analítica, sendo especialmente útil em campos nos quais os conceitos são amplos, multifacetados e atravessados por disputas epistemológicas — como é o caso da formação continuada. Reconhece-se que essa modalidade não visa à exaustão de um corpus, mas à construção de um quadro interpretativo coerente.

A seleção das fontes seguiu critérios de relevância teórica e consistência acadêmica. Foram priorizados autores clássicos e amplamente reconhecidos na área da formação docente e da sociologia da educação, como Paulo Freire, Maurice Tardif, António Nóvoa, Donald Schön, Christopher Day, Imbernón e Marcelo García. Também foram incluídas produções contemporâneas publicadas entre 2015 e 2026 em periódicos qualificados, além de documentos normativos que orientam as políticas educacionais brasileiras, como a LDB, o PNE, a BNCC e a BNC-Formação. A busca foi realizada em bases como SciELO, Google Acadêmico, Portal CAPES e repositórios institucionais de universidades públicas.

Os critérios de inclusão consideraram: pertinência temática em relação à formação continuada e ao desenvolvimento profissional docente; reconhecimento acadêmico dos autores; e qualidade da publicação. Foram excluídos trabalhos de natureza puramente técnica, produções sem vinculação com a docência na educação básica pública e textos sem consistência teórica verificável.

Os descritores utilizados incluíram: formação continuada, desenvolvimento profissional docente, saberes docentes, práxis, professor reflexivo, professor-pesquisador, modernidade líquida e identidade docente. A combinação desses termos permitiu localizar trabalhos que discutem tanto os aspectos estruturais das políticas de formação quanto os processos subjetivos de incorporação do conhecimento na prática.

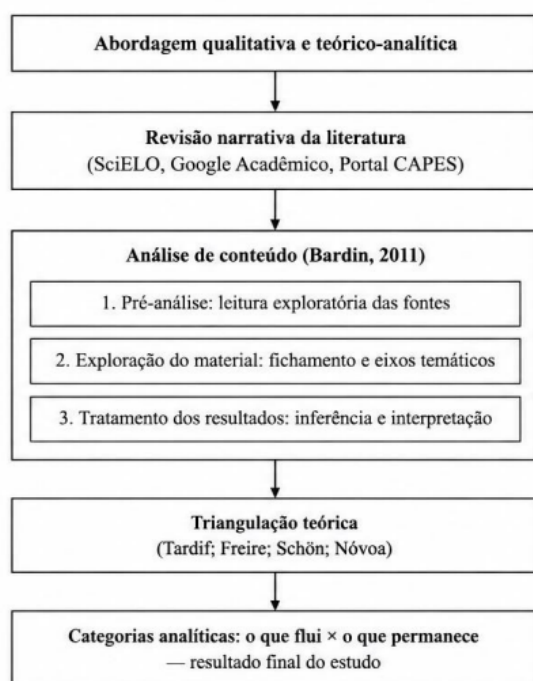
O tratamento analítico do material seguiu as três etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação. Na pré-análise, realizou-se leitura exploratória das fontes para identificar temas recorrentes, lacunas e tensões conceituais. Na exploração do material, procedeu-se ao fichamento analítico e à organização das ideias em eixos temáticos relacionados ao que "flui" e ao que "permanece" na formação docente. Por fim, na síntese interpretativa, articulou-se os referenciais teóricos, construindo-se as categorias analíticas que sustentam a discussão apresentada na seção seguinte.

A validade interna do estudo foi fortalecida pela triangulação teórica, confrontando diferentes perspectivas — como os saberes docentes (Tardif), a práxis emancipatória (Freire), a epistemologia da prática (Schön) e a formação situada na escola (Nóvoa). Essa triangulação

permitiu compreender a formação continuada como fenômeno complexo, atravessado por dimensões políticas, institucionais e subjetivas.

Por se tratar de uma revisão narrativa, reconhece-se que os resultados não possuem caráter de generalização estatística. O objetivo não é quantificar efeitos da formação continuada, mas oferecer um quadro interpretativo robusto que permita compreender os fatores que favorecem ou dificultam sua reverberação na prática docente. Assim, este estudo constitui uma base teórica para pesquisas futuras de natureza empírica que desejem testar, aprofundar ou tensionar as categorias aqui apresentadas.

Figura 2. Percurso metodológico do estudo: da revisão narrativa às categorias analíticas



4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. O Que Flui: Fatores Que Dissipam a Formação Continuada

A análise da literatura revela um conjunto de fatores que contribuem para a efemeridade da formação continuada na docência pública. O primeiro deles é a persistência de modelos transmissivos, nos quais a formação se organiza pela exposição de conteúdos diante de professores considerados receptores passivos. Nessa lógica, o conhecimento não se articula com a experiência docente, não se converte em ação e, por isso, não permanece.

Outro fator de dissipação é a descontextualização das formações. Muitas propostas são elaboradas em instâncias distantes da realidade escolar, ignorando desafios concretos como infraestrutura precária, heterogeneidade das turmas, demandas socioemocionais e sobrecarga de trabalho. Formações desconectadas do cotidiano tendem a ser rejeitadas ou esquecidas, pois não respondem aos problemas reais enfrentados pelos docentes.

A fragmentação e a descontinuidade das políticas educacionais também atuam como forças de erosão. Gatti (2018) mostra que a alternância de governos e a instabilidade de programas impedem a consolidação de uma cultura de formação. A cada nova gestão, cursos são interrompidos, plataformas são substituídas e prioridades mudam, gerando a sensação de que nada do que foi aprendido terá continuidade.

Por fim, a lógica da modernidade líquida (Bauman, 2001) intensifica a fluidez dos processos formativos. A aceleração das reformas, a busca por soluções rápidas e o consumo de metodologias da moda transformam a formação em um produto descartável. Cursos curtos, certificações automáticas e plataformas que priorizam tarefas em detrimento da reflexão contribuem para a "fadiga formativa", na qual

o professor acumula informações sem conseguir integrá-las à sua prática.

4.2. O Que Permanece: Fatores Que Consolidam a Formação

Em contraste com o que flui, a formação que permanece é aquela que se enraíza na identidade profissional e na rotina da escola. O primeiro fator de consolidação é a práxis, entendida como unidade entre reflexão e ação (Freire, 1996). Formações que articulam teoria e prática, permitindo ao professor analisar sua ação e transformá-la, produzem aprendizagens duradouras.

Outro elemento essencial é a formação situada, realizada no contexto da escola e articulada ao projeto pedagógico da instituição. Nóvoa (1992, 2017) e Marcelo García (2009) defendem que a escola é o lócus privilegiado da formação, pois é nela que os saberes circulam, se confrontam e se consolidam. Processos coletivos — como grupos de estudo, reuniões pedagógicas e comunidades de aprendizagem — fortalecem vínculos profissionais e sustentam mudanças ao longo do tempo.

A valorização dos saberes da experiência (Tardif, 2002) também é decisiva. O professor incorpora novos conhecimentos quando eles dialogam com sua trajetória, com sua prática e com sua identidade. Formações que reconhecem esses saberes favorecem a apropriação crítica do conteúdo, permitindo que o docente adapte, recrie e personalize as propostas formativas.

A continuidade e o acompanhamento são igualmente fundamentais. Day (2001) mostra que o desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo, que exige suporte institucional, tempo para estudo e acompanhamento reflexivo. Formações que

oferecem mentoria, devolutivas e espaços de troca aumentam a probabilidade de que o professor supere dificuldades iniciais e consolide novas práticas.

Por fim, a perspectiva do professor reflexivo e pesquisador (Schön, 2000; Alarcão, 2011; Pimenta, 2002) fortalece a autonomia docente. Quando o professor investiga sua prática, formula hipóteses, testa estratégias e analisa resultados, ele se torna capaz de continuar aprendendo mesmo após o término formal da formação. A pesquisa-ação, em particular, organiza esse processo em ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, produzindo conhecimento situado e autoral que é, ao mesmo tempo, teórico e prático — e, por isso, permanece. Para institucionalizá-la, redes públicas podem estabelecer parcerias com universidades, oferecendo mentoria e suporte metodológico, de modo que os resultados das pesquisas docentes se convertam em patrimônio coletivo de saberes.

Figura 3. O que flui e o que permanece na formação continuada

Dimensão	O que flui (dissipa)	O que permanece (consolida)	Referências
Modelo formativo	Transmissivo, educação bancária	Dialógico, práxis (reflexão + ação)	Freire (1996)
Contexto	Descontextualiza do, distante da escola	Situado, ancorado na realidade escolar	Imbernón (2011); Nóvoa (1992)
Saberes	Ignora a experiência docente	Reconhece os saberes da experiência	Tardif (2002)

Processo	Isolado, individual	Coletivo, em redes colaborativas	Fiorentini e Lorenzato (2006); Imbernón (2011)
Tempo	Curto, acelerado (modernidade líquida)	Contínuo, de longo prazo	Bauman (2001); Day (2001)
Postura docente	Executor de prescrições	Professor reflexivo e pesquisador	Schön (2000); Alarcão (2011); Pimenta (2002)
Políticas	Fragmentadas, descontínuas (de governo)	Estáveis, de longo prazo (de Estado)	Gatti (2018)

Fonte: Elaboração das autoras, 2026

4.3. Condições Institucionais e Subjetivas para a Reverberação

A reverberação da formação continuada não é automática; depende de condições que articulam dimensões subjetivas, institucionais e políticas. A primeira condição é a ancoragem na realidade escolar. Formações que respondem a necessidades reais — como alfabetização, indisciplina, inclusão, avaliação ou uso pedagógico de tecnologias — despertam motivação intrínseca e produzem impacto imediato na prática. A segunda é a valorização da identidade e da autonomia docente: Nóvoa (2017) e Cunha (2010) destacam que o professor precisa se perceber como protagonista de sua formação, com liberdade para adaptar propostas, criar estratégias e problematizar conteúdos, integrando o conhecimento ao seu estilo pedagógico.

A dimensão institucional é igualmente determinante. A escola pública brasileira, como apontam Gatti et al. (2019), enfrenta uma

fragmentação temporal que dificulta o aprofundamento das discussões pedagógicas: o tempo da escola é marcado por urgências, demandas administrativas e sobrecarga, o que colide com o tempo da formação, que exige reflexão, estudo e maturação. Nesse cenário, a gestão escolar desempenha papel decisivo. Quando direção e coordenação pedagógica assumem a formação como projeto coletivo, criam condições para que os saberes circulem e se consolidem; quando a gestão é meramente burocrática, a formação tende a ser vista como interrupção do trabalho, e não como parte essencial da prática docente. Nóvoa (1992) defende que a escola deve ser espaço de produção de saberes, e não apenas de aplicação de políticas externas — o que exige uma cultura institucional que valorize o estudo, a pesquisa, a colaboração e a reflexão, com tempos e espaços protegidos para a formação.

A dimensão subjetiva opera no mesmo sentido. O desejo de aprender, a abertura ao novo e a disposição para transformar a prática não podem ser impostos por políticas ou decretos. Day (2001) afirma que o desenvolvimento profissional envolve a pessoa inteira do professor — suas emoções, crenças, valores e histórias de vida. A trajetória profissional influencia diretamente como o professor recebe e processa novos conhecimentos: docentes iniciantes buscam segurança e estratégias de sobrevivência; professores experientes procuram renovação, aprofundamento teórico ou ressignificação de sua prática. Lima (2021) reforça que as trajetórias de carreira e o modo como cada docente se posiciona frente ao próprio desenvolvimento condicionam a forma como a formação é apropriada. Formações que respeitam esses diferentes tempos favorecem a apropriação subjetiva do conhecimento, transformando obrigações administrativas em projetos pessoais de excelência. É nesse movimento que se fortalece a "curiosidade epistemológica" de

que fala Freire (1996): a capacidade de questionar certezas, investigar a prática e buscar explicações para sucessos e dificuldades.

A avaliação da formação integra esse conjunto de condições. A ausência de processos avaliativos consistentes é um dos fatores que mais contribuem para a fluidez da formação: em muitos programas, a avaliação limita-se à verificação de frequência ou a questionários de satisfação, sem considerar o impacto real na prática docente. Marcelo García (2009) defende que a avaliação deve ser formativa, acompanhando o professor na transposição didática e oferecendo subsídios para ajustes contínuos. Quando o professor percebe que uma mudança em sua prática melhora o engajamento ou o desempenho dos alunos, o saber se consolida; ao contrário, ao tentar inovar sem feedback, tende a retornar às práticas tradicionais. Políticas de formação devem, portanto, prever acompanhamento longitudinal, por meio de comunidades de prática, mentoria e redes de apoio.

Essa dinâmica articula-se também à relação entre formação inicial e continuada. Quando a licenciatura é excessivamente teórica e distante da realidade escolar, o professor ingressa na rede pública com fragilidades que a formação em serviço dificilmente consegue suprir; Gatti (2018) aponta que as deficiências das licenciaturas sobrecarregam os programas de formação continuada, que acabam assumindo funções de formação básica. Para que a formação continuada produza efeitos duradouros, é necessário construir uma ponte entre universidade e escola, com residências pedagógicas e maior integração entre pesquisa acadêmica e prática docente, conforme defende Nóvoa (2017).

Por fim, a reverberação é um fenômeno social, sustentado por redes de colaboração. O isolamento é um dos maiores inimigos da permanência da formação: quando o professor tenta implementar mudanças sozinho, torna-se vulnerável ao desânimo e às pressões da rotina. Em contrapartida, quando a formação é vivenciada em rede, o conhecimento é compartilhado, testado e validado coletivamente. Fiorentini e Lorenzato (2006) destacam que a aprendizagem situada — construída entre pares — é mais eficaz do que palestras verticais, pois se baseia na confiança e na identidade profissional. O saber que circula nessas redes é "quente", carregado de sentido e aplicabilidade imediata. Para fortalecê-las, políticas públicas devem incentivar o trabalho colaborativo, por meio de fóruns, seminários, grupos de estudo e plataformas digitais de compartilhamento de práticas.

Um último elemento institucional é a estabilidade das políticas públicas. Sem continuidade, financiamento adequado e reconhecimento institucional, mesmo formações de alta qualidade se tornam efêmeras. Gatti (2018) enfatiza que a profissionalização docente exige políticas estáveis, financiamento contínuo e planejamento de longo prazo. A sustentabilidade da formação continuada depende de sua consolidação como política de Estado, e não de governo: quando o plano de formação é fruto de um pacto social que envolve universidades, conselhos, sindicatos e professores, ganha legitimidade e resistência ao desmonte. A institucionalização de estruturas dedicadas à formação nas secretarias de educação contribui para manter a memória e a qualidade dos programas, e o professor percebe-se integrado a um sistema com projeto educativo claro e coerente.

4.4. Dimensões Transversais: Ética, Estética, Saúde Mental e Tecnologias

Além dos fatores estruturais e institucionais, a reverberação depende de dimensões que atravessam toda a prática docente. A primeira é a dimensão ética. Freire (1996) lembra que toda prática educativa é política, pois envolve escolhas que impactam vidas e trajetórias. O professor da escola pública lida diariamente com contradições sociais profundas, e formações eficazes devem ajudá-lo a compreender as raízes da exclusão escolar e a desenvolver práticas inclusivas. Quando o docente percebe que sua mudança de prática pode significar a permanência de um aluno na escola, a formação ganha valor existencial. Por isso, programas formativos devem discutir não apenas o "como fazer", mas o "para que" e "para quem" se faz.

A dimensão estética e criativa caminha junto à ética. Ensinar envolve sensibilidade, imaginação e criação, e formações excessivamente técnicas tendem a sufocar essa dimensão, tornando o trabalho docente mecânico. Freire (1996) destaca que ética e estética caminham juntas na prática educativa; formações que alimentam a imaginação do professor ampliam seu repertório sensível e fortalecem sua presença pedagógica. A criatividade funciona, ainda, como antídoto à padronização imposta por avaliações de larga escala, devolvendo ao docente o orgulho de sua capacidade criativa.

A saúde mental constitui outra dimensão inseparável da reverberação. Em contextos de precarização do trabalho e de altos índices de esgotamento, formações que exigem produtividade sem oferecer suporte emocional tendem a ser rejeitadas: o conhecimento não se fixa quando o sujeito está emocionalmente

exaurido. Day (2001) afirma que o bem-estar emocional é pré-requisito para a aprendizagem ao longo da vida. Por isso, políticas de formação devem articular-se a políticas de saúde ocupacional, abordando temas como gestão do estresse e cuidado com as relações interpessoais no ambiente escolar.

Por fim, o uso crítico das tecnologias sintetiza bem a distinção entre o que flui e o que permanece. Na modernidade líquida, as tecnologias digitais são frequentemente apresentadas como soluções rápidas para problemas educacionais, e formações centradas apenas no uso instrumental de ferramentas tendem a ser efêmeras. O que permanece é a fluência digital crítica, que permite ao professor compreender a lógica das mídias e utilizá-las para potencializar a autoria e a colaboração dos alunos. Uma formação tecnológica orientada pela práxis freireana — que use a tecnologia para promover diálogo, pesquisa e intervenção social — desenvolve saberes transferíveis entre diferentes plataformas e aborda desafios éticos do mundo digital, como privacidade, desinformação e mediação algorítmica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite concluir que a reverberação da formação continuada na docência pública não é um fenômeno espontâneo, nem resultado automático da oferta de cursos, certificações ou plataformas digitais. A permanência — aquilo que se integra à identidade docente e transforma a prática — depende de um conjunto articulado de fatores que envolvem dimensões subjetivas, institucionais, políticas e epistemológicas.

A síntese evidencia que o que flui na formação continuada está associado a modelos transmissivos, à descontextualização, à fragmentação das políticas e à aceleração da modernidade líquida. Quando a formação se reduz à transmissão de técnicas, ao cumprimento de tarefas ou ao consumo de modismos pedagógicos, ela se dissipa rapidamente, sem produzir impacto real na sala de aula. A liquidez das políticas educacionais, marcada pela descontinuidade administrativa, reforça essa efemeridade, impedindo que o professor desenvolva uma trajetória formativa coerente e sustentável.

Por outro lado, o que permanece é aquilo que se enraíza na subjetividade do professor, na cultura da escola e na práxis coletiva. A formação reverbera quando: dialoga com os saberes da experiência (Tardif); articula reflexão e ação (Freire); ocorre no contexto da escola e em redes colaborativas (Nóvoa; Imbernón); promove a investigação da prática (Schön; Alarcão; Pimenta); reconhece os tempos da carreira docente (Day; Lima); e se sustenta em políticas estáveis e de longo prazo (Gatti).

A permanência também depende da capacidade da formação de tocar dimensões éticas, estéticas e emocionais da docência. O professor aprende e transforma sua prática quando o conhecimento faz sentido para sua vida, sua história, seus valores e seu compromisso com a escola pública. A formação que reverbera é aquela que alimenta a curiosidade epistemológica, fortalece a autonomia, promove o cuidado emocional e devolve ao docente o prazer de ensinar e a confiança em sua capacidade criativa.

Do ponto de vista institucional, a escola precisa ser reconhecida como espaço privilegiado de formação. Sem tempo protegido para

estudo, sem gestão comprometida com o desenvolvimento profissional e sem cultura colaborativa, a formação continuada se torna periférica e frágil. A reverberação exige que a formação seja parte orgânica do trabalho docente, e não atividade adicional realizada em momentos de exaustão.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada reverbera quando se ancora na realidade da escola, reconhece o professor como sujeito da práxis, fortalece sua identidade profissional e promove processos coletivos de reflexão e investigação. Como estudo teórico-analítico, esta pesquisa não esgota o tema: suas categorias podem e devem ser tensionadas por investigações empíricas capazes de acompanhar, no tempo, o modo como os saberes formativos se convertem — ou não — em prática transformadora. A formação que permanece é aquela que transforma — não apenas técnicas, mas consciências; não apenas práticas, mas sentidos; não apenas aulas, mas vidas.

Figura 4. Condições para a formação continuada reverberar na prática docente

Condição	O que implica	Referências
Ancoragem na realidade escolar	Formação situada, articulada ao cotidiano e aos desafios reais da escola	Imbernón (2011); Nóvoa (1992, 2017)
Autonomia e identidade docente	Professor como sujeito da prática e da reflexão, e não executor de prescrições	Freire (1996); Gatti (2018)
Processos coletivos e colaborativos	Grupos de estudo, redes de troca e construção partilhada de saberes	Fiorentini e Lorenzato (2006); Imbernón (2011)

Articulação teoria e prática	Práxis: reflexão crítica que transforma a ação pedagógica	Freire (1996); Schön (2000)
Reconhecimento dos saberes da experiência	Valorização do conhecimento construído na docência	Tardif (2002)
Estabilidade e continuidade das políticas	Tempo institucional, financiamento e formação como política de Estado	Day (2001); Gatti et al. (2019)

Fonte: Elaboração das autoras, 2026

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

DAY, Christopher. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning**. London: Falmer Press, 2001.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

GATTI, Bernardete A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 1–20, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria do Socorro. Desenvolvimento profissional docente e trajetórias de carreira. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 1, p. 45–68, 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 1–20, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

¹ Mestranda em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES. Especialista em Matemática e Graduada em Matemática.

E-mail [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestranda em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES. Pós graduada em Psicologia Clínica e Institucional, Especialista em Gestão Pública, Licenciada em Pedagogia. E-mail

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestranda em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES. Pós Graduada em Língua e Literatura, Graduada em Letras com Complementação em Pedagogia. E-mail

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestranda em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES. Pós graduada em Gestão Escolar, Orientação Educacional e Docência do Ensino Superior, Licenciada em Pedagogia. E-mail

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Doutoranda em Educação pela Universidad Del Sol – UNADES. Mestre em Ciências da educação, Pós graduada em Psicopedagogia Institucional e Graduada em Pedagogia. E-mail

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Mestranda em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES. Pós graduada em Educação Infantil. Graduada em Pedagogia. E-mail [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Mestranda em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES. .Pós Graduada em Supervisão Escolar, Educação Inclusiva e Matemática Básica. Graduada em Pedagogia com Complementação em Ciências da Natureza – Biologia. E-mail [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Mestranda em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES. Pós Graduada em Língua e Literatura, Graduada em Letras com Complementação em Pedagogia. E-mail [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)