

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONSTRUÇÕES DE POSSIBILIDADES PARA O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Luciene Pereira da Costa Leal<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo discute a formação continuada de professores como espaço de construção de possibilidades para o uso de metodologias ativas no contexto escolar. O objetivo do estudo foi analisar como processos formativos contínuos, situados na realidade da escola e orientados pela reflexão sobre a prática podem favorecer a adoção de estratégias que ampliem a participação do estudante e qualifiquem a aprendizagem. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com levantamento e análise de obras e documentos sobre desenvolvimento profissional docente, prática reflexiva e fundamentos das metodologias ativas, organizados em eixos temáticos. Os resultados indicam que metodologias ativas se consolidam com mais consistência quando a formação continuada ultrapassa ações pontuais e se organiza como percurso, com acompanhamento, planejamento colaborativo e alinhamento entre objetivos, metodologia e avaliação. Observou-se que a mudança metodológica envolve também mudança de postura docente, exigindo segurança para experimentar, revisar e sustentar práticas mediadoras, sem perder o vínculo com o currículo e com as condições reais da escola. Conclui-se que a formação continuada, quando articulada ao projeto pedagógico e construída coletivamente, favorece a implementação gradual e responsável das metodologias ativas, contribuindo para práticas mais coerentes, participativas e significativas.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Metodologias Ativas. Desenvolvimento Profissional. Prática Reflexiva. Planejamento Pedagógico.

1

### 1 INTRODUÇÃO

Falar de formação continuada de professores hoje é falar de um movimento que acontece no meio da vida real da escola, e não em um cenário ideal. É no cotidiano, com turmas diversas, tempos apertados, demandas burocráticas e pressões por resultados, que o professor percebe o quanto precisa aprender de novo, ressignificar práticas e encontrar caminhos mais possíveis para ensinar. Nesse sentido, a formação continuada deixa de ser apenas “curso” e passa a ser um processo de construção profissional, feito de reflexão, troca, tentativa, erro e aprimoramento. Quando ela é pensada com vínculo com a prática, ela fortalece o professor e melhora a qualidade do ensino, porque ajuda a transformar dificuldades em estratégias pedagógicas mais conscientes (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 2017).

Ao mesmo tempo, a escola contemporânea exige que o professor seja capaz de mobilizar metodologias que façam sentido para estudantes que vivem cercados de informação, velocidade

---

<sup>1</sup>Mestrado, Universidade Europea Del Atlántico.

e diferentes linguagens. Por isso, o debate sobre metodologias ativas aparece como uma resposta concreta à necessidade de tornar o aluno mais participante do processo e o professor mais mediador das aprendizagens. Só que metodologias ativas não são “receitas prontas” nem funcionam como modismo: elas exigem planejamento, intencionalidade pedagógica e clareza de objetivos, porque participação sem direção vira atividade vazia. Quando bem conduzidas, essas metodologias favorecem autonomia, colaboração e pensamento crítico, aproximando ensino e aprendizagem do que é significativo para os estudantes (MORAN, 2018; BACICH; MORAN, 2018).

Nesse cenário, a formação continuada ganha um papel central: é ela que sustenta a passagem do discurso para a prática. A literatura aponta que mudar metodologia envolve mudar concepção de ensino, reorganizar avaliação e lidar com inseguranças profissionais, porque o professor também foi formado, muitas vezes, em modelos tradicionais. Por isso, formações pontuais, descoladas da realidade, tendem a produzir pouco impacto; já processos formativos contínuos, com acompanhamento e espaço para reflexão, tendem a gerar mudança mais consistente, porque respeitam o tempo da aprendizagem docente e as condições concretas de cada escola (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 2017).

Outro ponto importante é que metodologias ativas não existem “no vazio”: elas acontecem dentro de uma escola que tem cultura, regras, currículo e estrutura. Muitas vezes, o professor até deseja inovar, mas enfrenta barreiras como falta de tempo para planejamento, turmas grandes, pouca formação prática e ausência de apoio pedagógico. A formação continuada, quando bem organizada, pode funcionar como espaço de fortalecimento e de construção coletiva de soluções, ajudando o professor a adaptar propostas e a enxergar possibilidades dentro do que é possível, sem se sentir culpado por não conseguir “fazer tudo” (NÓVOA, 2017; IMBERNÓN, 2011).

Além disso, metodologias ativas só fazem sentido quando estão conectadas ao currículo e à avaliação. Não basta colocar o aluno em grupos ou propor projetos se a avaliação continua sendo apenas uma prova final que desconsidera processo, colaboração e construção de conhecimento. Por isso, formar professores para metodologias ativas implica também discutir critérios avaliativos, feedback, acompanhamento e formas de registrar aprendizagem com coerência. Quando a formação continuada aborda essas dimensões, ela dá ao professor segurança para experimentar e ajustar, mantendo o foco no aprendizado e não apenas na atividade (MORAN, 2018; BACICH; MORAN, 2018).

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a formação continuada de professores como espaço de construção de possibilidades para o uso das metodologias ativas, compreendendo desafios, condições e caminhos para que essas práticas se consolidem no contexto escolar. A proposta é olhar para a formação continuada como processo vivo e contextualizado, capaz de sustentar mudanças pedagógicas reais, com intencionalidade e coerência com o cotidiano da escola. Ao longo do texto, a discussão se apoia em autores que tratam da formação docente como desenvolvimento profissional e em referências que discutem metodologias ativas como estratégias de aprendizagem centradas no estudante, sempre considerando que o centro da transformação não é a técnica, mas o sentido pedagógico que a escola constrói coletivamente (NÓVOA, 2017; IMBERNÓN, 2011; MORAN, 2018).

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Formação continuada como desenvolvimento profissional e construção coletiva

Quando a formação continuada é vista só como “curso de atualização”, ela tende a virar um evento isolado que não conversa com a sala de aula. O que a literatura mais consistente mostra é que formar-se em serviço é um processo de desenvolvimento profissional, ligado às tensões reais do cotidiano escolar, aos desafios de ensinar em contextos diversos e à necessidade de criar respostas pedagógicas possíveis. Por isso, a formação continuada faz mais sentido quando parte de problemas concretos e ajuda o professor a planejar mudanças que ele consiga sustentar, em vez de apenas acumular técnicas (IMBERNÓN, 2011).

Essa visão também reforça que a formação não acontece “fora” da profissão, como se fosse um pacote entregue ao professor. Pelo contrário: ela ganha força quando é construída dentro da docência, valorizando a experiência, a troca entre pares e a reflexão sobre o próprio trabalho. Nesse ponto, a formação continuada deixa de ser uma obrigação burocrática e passa a ser um espaço de fortalecimento da identidade docente, porque o professor se reconhece como alguém que aprende continuamente e que participa da construção do próprio saber profissional (NÓVOA, 2017).

Um resultado bem marcante na literatura é a defesa de que a formação continuada precisa criar condições para o professor pensar criticamente sobre sua prática, em vez de só reproduzir modelos prontos. Isso significa ter espaço para questionar rotinas, analisar situações de aprendizagem, revisar decisões e fazer escolhas mais coerentes com o que os estudantes precisam. Quando a escola estimula esse movimento, a formação vira um processo vivo, que se

alimenta das perguntas que nascem no dia a dia e não apenas de conteúdos “predefinidos” por alguém de fora (SCHÖN, 2000).

A discussão sobre formação continuada também passa pela compreensão de que o professor trabalha com diferentes tipos de saberes: saberes da formação acadêmica, saberes curriculares, saberes da experiência e saberes construídos no exercício da profissão. Quando a formação desconsidera isso, ela tende a tratar o professor como “vazio”, como se bastasse inserir novos conteúdos para tudo mudar. Mas quando reconhece esses saberes e os organiza de forma reflexiva, a formação fortalece o docente e melhora a qualidade do ensino de modo mais realista (TARDIF, 2014).

Outro ponto que aparece com força é que a formação continuada precisa tocar também o sentido ético do trabalho docente. Inovar não é só mudar estratégia, mas sustentar uma postura de respeito ao estudante, de compromisso com a aprendizagem e de responsabilidade com a autonomia do outro. Essa dimensão é essencial quando se fala em metodologias ativas, porque elas pedem diálogo, escuta, confiança e construção coletiva, e não apenas “atividade diferente”. Sem essa base, qualquer proposta vira só procedimento (FREIRE, 1996).

No campo das políticas educacionais, a própria orientação nacional para a formação continuada destaca a necessidade de articulação entre teoria e prática, alinhamento com o trabalho pedagógico e compromisso com a melhoria da aprendizagem. Isso reforça que a formação continuada não deve ser pensada como algo paralelo, mas como parte do projeto institucional da escola e das redes de ensino, com planejamento, acompanhamento e coerência com as necessidades formativas dos docentes (BRASIL, 2020).

A literatura também mostra que formações com maior impacto costumam ter três características: continuidade, acompanhamento e vínculo com a escola. Quando o professor tem oportunidade de estudar, testar, refletir, receber devolutiva e ajustar, a mudança pedagógica deixa de ser tentativa solta e vira construção consistente. Isso é especialmente importante quando o tema é metodologia ativa, porque envolve reorganizar o papel do professor, o tempo de aula, os instrumentos de avaliação e a gestão da turma (IMBERNÓN, 2011).

Por fim, os estudos indicam que a formação continuada ganha potência quando se torna um processo coletivo, em que a escola aprende junto. Em vez de cada professor “se virar” sozinho, a equipe pode construir combinados pedagógicos, compartilhar experiências e criar uma cultura de colaboração. Esse tipo de formação fortalece a profissão docente e aumenta a

chance de que mudanças metodológicas sejam sustentadas, porque deixam de depender apenas do esforço individual (NÓVOA, 2017).

## 2.2 Metodologias ativas: fundamentos, intencionalidade e o novo papel docente

As metodologias ativas aparecem na literatura como um conjunto de abordagens que desloca o aluno de uma posição passiva para um lugar de maior participação na aprendizagem. Mas o ponto central não é “fazer o aluno trabalhar”, e sim planejar situações em que ele investigue, resolva problemas, tome decisões e produza conhecimento com apoio do professor. Quando isso acontece com intencionalidade, a aprendizagem tende a ganhar significado, porque o estudante entende o propósito do que faz (MORAN, 2018).

Só que metodologias ativas exigem um professor ainda mais cuidadoso com o planejamento. Não é improviso, não é “deixar a turma solta”, e muito menos substituir aula por tarefa. A literatura destaca que o professor continua sendo decisivo, mas sua atuação se reorganiza: ele passa a criar cenários de aprendizagem, mediar interações, orientar percursos, propor desafios e acompanhar processos. É aí que a formação continuada se torna indispensável, porque dá suporte para essa mudança de posição docente (BACICH; MORAN, 2018).

Um ponto que aparece como fundamento é a necessidade de coerência entre metodologia, objetivos e avaliação. Se a proposta é desenvolver autonomia, colaboração e pensamento crítico, a avaliação não pode ficar restrita a uma prova que só mede memorização. O professor precisa de critérios mais claros, instrumentos diversificados e acompanhamento do processo, porque é nesse acompanhamento que se percebe o que o aluno está construindo e onde precisa de intervenção pedagógica (PERRENOUD, 1999).

Outro resultado importante é que metodologias ativas não são “solução mágica” para todos os problemas da escola. Elas têm potencial, mas dependem de condições: tempo para planejar, cultura colaborativa, clareza curricular e apoio institucional. Sem isso, a prática pode virar uma sequência de atividades desconectadas, gerando cansaço em professores e estudantes. Por isso, a literatura enfatiza que a formação continuada precisa tratar também de gestão do tempo, organização didática e escolhas possíveis para cada contexto (IMBERNÓN, 2011).

Quando o professor começa a trabalhar com metodologias ativas, ele precisa lidar com algo muito concreto: a insegurança de sair do modelo conhecido. Isso não é fraqueza, é parte da aprendizagem profissional. Por isso, a formação continuada tem um papel emocional e pedagógico: criar um ambiente em que o professor possa experimentar, errar, revisar e aprender

sem medo. A literatura sobre prática reflexiva mostra que é justamente esse movimento de refletir “durante” e “depois” da ação que sustenta mudanças reais (SCHÖN, 2000).

A discussão sobre competências docentes também ajuda a entender por que metodologias ativas exigem formação. Organizar situações de aprendizagem, administrar progressões, diferenciar estratégias, envolver estudantes e trabalhar em equipe são demandas que se intensificam quando o ensino deixa de ser centrado apenas em exposição. Por isso, desenvolver essas competências, na prática e com apoio formativo, é parte do caminho para que metodologias ativas não fiquem só no discurso (PERRENOUD, 2000).

A literatura brasileira também reforça que o diálogo com tecnologias e cultura digital pode ampliar possibilidades de metodologias ativas, especialmente em modelos híbridos, projetos e trilhas personalizadas. Mas, de novo, o foco não é a ferramenta: é a proposta pedagógica. Quando o professor entende o sentido do híbrido e planeja com clareza, ele consegue equilibrar momentos presenciais e on-line, respeitar ritmos e estimular protagonismo sem perder o fio do currículo (MORAN, 2021).

No fim, o que a revisão evidencia é que metodologias ativas não são um “pacote pronto”, mas um conjunto de possibilidades que se constroem com o professor e com a escola. E é por isso que a formação continuada precisa ser vista como espaço de criação, de estudo e de acompanhamento do fazer docente. Quando essa formação é bem conduzida, a metodologia ativa deixa de ser tendência e vira prática pedagógica sustentada por intenção, reflexão e compromisso com a aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018).

### **2.3 Caminhos possíveis: como a formação continuada sustenta a implementação das metodologias ativas**

Um primeiro caminho que a literatura aponta é começar pelo que é possível: pequenas mudanças, bem planejadas, tendem a ter mais impacto do que grandes reformas improvisadas. A formação continuada pode ajudar o professor a identificar onde faz sentido iniciar por exemplo, com uma sequência por projetos, uma rotação por estações, uma aula invertida pontual e ir ampliando conforme a turma responde e a escola se organiza. Essa lógica respeita o tempo de aprendizagem docente e evita frustração (IMBERNÓN, 2011).

Outro caminho é fortalecer o planejamento colaborativo. Metodologias ativas exigem articulação entre professores, especialmente quando envolvem projetos interdisciplinares e avaliação por processo. Quando a formação continuada cria espaços coletivos de planejamento e análise, os professores deixam de carregar sozinhos a responsabilidade de “inovar” e passam

a construir referências comuns, critérios mais claros e estratégias mais coerentes com o currículo (NÓVOA, 2017).

A revisão também sugere que a escola precisa repensar a avaliação para sustentar metodologias ativas com consistência. É muito comum o professor até trabalhar com projetos e resolução de problemas, mas, no final, avaliar apenas com prova tradicional, o que envia ao aluno uma mensagem contraditória sobre o que realmente importa. Por isso, a formação continuada pode focar em instrumentos como rubricas, registros processuais, devolutivas frequentes e autoavaliação, fortalecendo uma avaliação mais reguladora das aprendizagens (PERRENOUD, 1999).

Um ponto decisivo é o acompanhamento do professor no “depois” da formação. A literatura é bastante clara: formação que não volta para a prática tende a evaporar. Quando há acompanhamento, observação, devolutiva e troca entre pares, o professor consegue ajustar rota e sustentar mudanças. Isso se conecta diretamente à ideia de prática reflexiva, em que o docente aprende no fazer e reorganiza suas decisões a partir do que observa em sala (SCHÖN, 2000).

Também aparece com força a importância de reconhecer os saberes docentes já existentes. Muitas vezes, o professor já faz práticas ativas “sem nomear assim”: propõe debates, situações-problema, produções autorais, rodas de conversa, atividades investigativas. A formação continuada pode valorizar isso e ajudar a dar intencionalidade, organização e critérios, em vez de apresentar metodologias ativas como algo totalmente externo e distante do que ele já sabe fazer (TARDIF, 2014).

No plano institucional, a literatura e os documentos orientadores reforçam que a formação continuada precisa estar ligada ao projeto pedagógico e às diretrizes da rede, com clareza de objetivos e responsabilidade compartilhada. Quando isso acontece, a formação deixa de depender apenas de iniciativas individuais e passa a ser uma política de melhoria do ensino, o que aumenta a sustentabilidade das metodologias ativas ao longo do tempo (BRASIL, 2020).

Um caminho muito concreto para viabilizar metodologias ativas é trabalhar com a lógica de competências docentes: organizar situações de aprendizagem, diferenciar estratégias, administrar progressões e envolver os estudantes. A formação continuada pode ser planejada exatamente para desenvolver essas competências, de forma prática, com estudo de casos e análise de experiências, ajudando o professor a transformar intenção em ação pedagógica (PERRENOUD, 2000).



Por fim, o que a discussão aponta é que metodologias ativas viram realidade quando a formação continuada promove um professor mais consciente do seu papel, mais seguro para experimentar e mais apoiado pela escola. Isso não significa romantizar o processo, porque há limites e desafios, mas reforçar uma ideia simples: formar-se continuamente é abrir espaço para reconstruir possibilidades. E essas possibilidades só se sustentam quando o professor é reconhecido como sujeito da formação e quando a mudança pedagógica é construída com diálogo e compromisso com o aprender (FREIRE, 1996).

### 3 METODOLOGIA

Este artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, por ser um caminho metodológico adequado quando a intenção é compreender, organizar e discutir um tema a partir de produções já publicadas, permitindo construir um panorama crítico e fundamentado sem realizar coleta de dados em campo. A pesquisa bibliográfica, nesse sentido, favorece a análise de conceitos, tendências e debates que vêm sendo construídos na área, desde que haja rigor na seleção das fontes e coerência entre objetivo, recorte e interpretação do material consultado (GIL, 2002).

A primeira etapa consistiu na delimitação do tema e do recorte analítico, definindo como foco a formação continuada de professores e a construção de possibilidades para o uso de metodologias ativas no contexto escolar. A partir disso, foram definidos descritores e combinações de busca que dialogassem diretamente com o objetivo do estudo, como: “formação continuada”, “desenvolvimento profissional docente”, “metodologias ativas”, “aprendizagem ativa”, “práticas pedagógicas” e “inovação pedagógica”. Essa etapa foi essencial para evitar um levantamento genérico e garantir que o corpus de textos reunido tivesse aderência ao problema investigado, seguindo orientações clássicas de planejamento e organização do estudo bibliográfico (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Na etapa de levantamento e seleção, priorizaram-se fontes de reconhecida relevância para a área educacional, incluindo livros e artigos acadêmicos que discutem formação docente e metodologias ativas, além de documentos orientadores sobre formação continuada. Como critério de inclusão, foram mantidas obras que abordassem: (a) formação continuada como processo de desenvolvimento profissional; (b) fundamentos e características das metodologias ativas; (c) condições e desafios para implementação no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, foram excluídas fontes que tratassem o tema de forma superficial, apenas prescritiva, sem



discussão pedagógica ou sem conexão com a realidade escolar, de modo a preservar consistência e qualidade na construção do argumento (GIL, 2002; SEVERINO, 2013).

A leitura do material selecionado ocorreu em etapas, passando por leitura exploratória, seletiva e analítica, com registros sistemáticos (fichamentos) e identificação de ideias-chave. Esse processo favoreceu a construção de um texto com unidade argumentativa, evitando a simples “colagem” de autores. A leitura analítica permitiu observar convergências (por exemplo, a defesa de formações em serviço conectadas à prática) e tensões (como a distância entre propostas inovadoras e condições reais de implementação), dando base para uma discussão mais coerente com as exigências acadêmicas de um estudo bibliográfico (SEVERINO, 2013).

Para o tratamento e organização dos dados, adotou-se uma lógica de análise temática, agrupando o conteúdo em eixos interpretativos coerentes com o objetivo do artigo, tais como: (i) formação continuada e desenvolvimento profissional; (ii) fundamentos e intencionalidade das metodologias ativas; (iii) caminhos e condições para implementação na escola. A categorização favoreceu uma leitura mais profunda dos textos e possibilitou construir relações entre conceitos, desafios e possibilidades, aproximando a análise da perspectiva sistemática de organização de conteúdo com base em categorias (BARDIN, 2016).

Por fim, por se tratar de pesquisa bibliográfica, reconhece-se como limitação a ausência de observação direta do contexto escolar e de relatos empíricos coletados especificamente para este estudo. Ainda assim, o percurso metodológico adotado permite uma síntese consistente e útil para compreender o tema, oferecendo base para futuras investigações empíricas, como estudos de caso e pesquisas-ação, que possam analisar a aplicação das metodologias ativas em processos formativos concretos, considerando diferentes realidades escolares (LAKATOS; MARCONI, 2003; SEVERINO, 2013).

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revisão bibliográfica evidencia, logo de início, que a formação continuada só produz mudança real quando deixa de ser “evento” e passa a ser processo. Em outras palavras, o que aparece como resultado recorrente é que formações pontuais até inspiram, mas raramente se sustentam no cotidiano; já percursos formativos contínuos, conectados ao trabalho docente e com espaço para reflexão, tendem a gerar transformações mais consistentes na prática pedagógica (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 2017).

Um achado forte é a centralidade da ideia de profissão docente: a literatura mostra que formar professores não é só “ensinar técnicas”, e sim fortalecer uma identidade profissional que toma decisões pedagógicas, interpreta contextos e constrói respostas educativas com autonomia e responsabilidade. Isso explica por que a formação continuada precisa valorizar o professor como sujeito do processo, e não como mero receptor de orientações externas (NÓVOA, 2017).

Quando o foco é metodologias ativas, a revisão aponta um ponto decisivo: a mudança não é só metodológica, é cultural. Metodologias ativas exigem que a escola repense o papel do aluno, o lugar do professor, o tempo de aula e, principalmente, a avaliação. Por isso, os estudos discutem que a formação continuada precisa ir além do “como fazer” e encarar o “por que fazer” e “para quê fazer”, com intencionalidade pedagógica (BACICH; MORAN, 2018; MORAN, 2018).

Um resultado recorrente na literatura é que metodologias ativas funcionam melhor quando o professor compreende que ele não perde importância; ele muda de lugar. Em vez de ser apenas transmissor, ele passa a desenhar situações de aprendizagem, mediar interações, acompanhar processos e oferecer devolutivas que ajudem o aluno a avançar. Isso demanda formação continuada porque envolve planejamento mais refinado e domínio de estratégias de acompanhamento (BACICH; MORAN, 2018).

10

A análise também mostra que a formação continuada mais potente costuma ser a que se organiza dentro da escola, com estudo, planejamento coletivo e acompanhamento do que foi aplicado. Esse ponto aparece como essencial porque metodologias ativas dependem muito do contexto: o que funciona em uma turma pode não funcionar igual em outra, e o professor precisa de apoio para ajustar, revisar e reconstruir a prática sem abandonar a proposta na primeira dificuldade (IMBERNÓN, 2011).

Outro achado importante é que a aprendizagem docente se alimenta de reflexão sobre a própria ação. A literatura da prática reflexiva reforça que o professor aprende enquanto faz, desde que tenha condições de analisar o que aconteceu, compreender por que aconteceu e planejar mudanças. Na discussão sobre metodologias ativas, isso aparece como fundamental porque o professor precisa “ler” a turma, perceber participação, engajamento, níveis de apoio e ajustar a mediação em tempo real (SCHÖN, 2000).

A revisão mostra também que não dá para falar de formação continuada sem reconhecer os saberes docentes já existentes. Muitos professores já realizam práticas ativas (debates, investigações, resolução de problemas, projetos), mas nem sempre conseguem nomear,

sistematizar e avaliar essas práticas com critérios claros. A formação continuada, quando respeita e organiza esses saberes, tende a fortalecer o professor e aumentar a consistência do uso das metodologias ativas (TARDIF, 2014).

Um resultado que se repete é a necessidade de alinhar metodologias ativas a uma avaliação coerente com o processo. Se o estudante aprende por investigação, produção e colaboração, mas é avaliado apenas por uma prova final conteudista, a mensagem pedagógica se quebra e a proposta perde força. Por isso, a literatura aponta que a formação continuada precisa discutir critérios, instrumentos e devolutivas, valorizando o acompanhamento contínuo e a aprendizagem como percurso (PERRENOUD, 2000).

No campo das políticas, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 aparece como referência importante ao instituir diretrizes para a formação continuada e a BNC-Formação Continuada. Na prática, isso reforça a compreensão de que formar continuamente não é opcional nem improvisado: é parte de uma responsabilidade institucional, que precisa de planejamento, objetivos e coerência com a melhoria do trabalho pedagógico na escola (BRASIL, 2020).

Ao cruzar o que as políticas indicam com o que os autores defendem, um resultado bem claro é que a formação continuada efetiva tende a ser aquela que combina: estudo teórico, prática situada e acompanhamento. Isso aparece como uma espécie de “tripé” que evita dois extremos: teoria desconectada do chão da escola e prática sem reflexão, que vira repetição. Quando esse equilíbrio acontece, metodologias ativas deixam de ser tentativa e passam a ser construção pedagógica (IMBERNÓN, 2011; SCHÖN, 2000).

11

A discussão também mostra que o professor precisa de tempo e condições para planejar, porque metodologias ativas demandam organização prévia: objetivos, materiais, etapas, critérios e formas de acompanhamento. Quando não há tempo, a prática ativa corre o risco de virar “atividade pela atividade”, e isso frustra professor e aluno. Por isso, a formação continuada, além de ensinar estratégias, precisa dialogar com gestão do tempo pedagógico e com escolhas viáveis para cada realidade (BACICH; MORAN, 2018; IMBERNÓN, 2011).

Um ponto sensível que aparece nos textos é a insegurança docente diante da mudança. A literatura reforça que ninguém muda sua forma de ensinar da noite para o dia, principalmente quando a formação inicial foi marcada por modelos tradicionais. Assim, a formação continuada tem também um papel de acolher o professor, criar um ambiente seguro para experimentar, errar e ajustar, sem que o erro vire vergonha. Essa dimensão humana é decisiva para sustentar metodologias ativas no cotidiano (SCHÖN, 2000).

Os autores também discutem que metodologias ativas exigem uma postura ética e dialógica, porque participação verdadeira envolve escuta, respeito e reconhecimento do estudante como sujeito. Quando a escola entende metodologia ativa como “deixar o aluno fazer sozinho”, ela perde o sentido pedagógico; já quando entende como mediação, autonomia e responsabilidade, o trabalho ganha coerência e profundidade (FREIRE, 1996).

Outro resultado recorrente é que as formações mais eficientes são aquelas que fortalecem a colaboração docente. Metodologias ativas, especialmente projetos e práticas interdisciplinares, pedem alinhamento entre professores e critérios comuns de acompanhamento. Quando o professor está isolado, ele tende a desistir mais rápido; quando existe rede de troca, planejamento coletivo e análise conjunta de experiências, as práticas se sustentam e amadurecem (NÓVOA, 2017).

A revisão mostra também que a implementação das metodologias ativas costuma caminhar melhor quando acontece por etapas: pequenas inserções, avaliação do que funcionou, ajustes e ampliação gradual. Esse resultado é importante porque reduz a expectativa de “mudança total” imediata, que muitas vezes só gera frustração. A formação continuada, nesse caso, funciona como suporte para que a inovação seja construída com realismo e consistência (IMBERNÓN, 2011).

Em termos de competências docentes, a literatura aponta que metodologias ativas exigem capacidades específicas: organizar situações de aprendizagem, administrar progressões, diferenciar estratégias, envolver estudantes e trabalhar em equipe. A formação continuada, portanto, aparece como espaço para desenvolver essas competências de forma prática, com estudo de casos, planejamento e análise de experiências, em vez de ficar só no nível da teoria abstrata (PERRENOUD, 2000).

Um resultado que chama atenção é que muitas barreiras atribuídas ao professor são, na verdade, institucionais: falta de apoio pedagógico, pouca cultura colaborativa, excesso de demandas burocráticas e ausência de condições de planejamento. A literatura insiste que não dá para “cobrar inovação” sem oferecer estrutura e acompanhamento, e isso vale especialmente para metodologias ativas, que exigem continuidade e coerência no trabalho pedagógico (BRASIL, 2020; NÓVOA, 2017).

A discussão também aponta que, quando a formação continuada se apoia apenas em modelos prontos, ela tende a gerar uma inovação superficial, mais estética do que pedagógica. Em contrapartida, quando a formação provoca reflexão sobre objetivos, currículo e avaliação, o

professor consegue transformar metodologia ativa em ferramenta real de aprendizagem, sem cair na armadilha do “fazer diferente” sem aprender melhor (BACICH; MORAN, 2018; SCHÖN, 2000).

No conjunto, os resultados mostram que a formação continuada favorece metodologias ativas quando fortalece o professor em três frentes: (a) compreensão pedagógica do que faz sentido para a aprendizagem; (b) organização prática do planejamento e da avaliação; e (c) apoio institucional e coletivo para sustentar a mudança. Esse tripé aparece como uma síntese consistente do que a literatura defende quando trata de desenvolvimento profissional e transformação do ensino (TARDIF, 2014; IMBERNÓN, 2011).

Por fim, a discussão converge para uma ideia bem direta: metodologias ativas não se consolidam pela “boa vontade” individual, mas por um processo formativo contínuo, reflexivo e sustentado pela escola e pelas políticas. Quando a formação continuada reconhece o professor como protagonista, organiza espaços de estudo e prática, e permite que a inovação seja construída com sentido, as metodologias ativas deixam de ser promessa e viram possibilidade concreta no cotidiano escolar, com mais participação e aprendizagem significativa (NÓVOA, 2017; BRASIL, 2020; FREIRE, 1996).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

13

O principal aprendizado deste estudo foi entender que a formação continuada não pode ser tratada como algo “extra” na vida do professor, porque é justamente ela que sustenta a capacidade de reconstruir práticas diante de uma escola em constante mudança. Ao longo da discussão, ficou evidente que a formação continuada, quando é contínua, situada e conectada ao cotidiano escolar, deixa de ser um conjunto de informações e passa a ser um processo de fortalecimento profissional, capaz de alimentar a reflexão, a autonomia docente e a tomada de decisões pedagógicas mais conscientes.

Em relação ao objetivo do artigo, os resultados indicaram que a formação continuada contribui para a construção de possibilidades reais de uso das metodologias ativas quando promove um movimento de compreensão e de prática ao mesmo tempo. Não se trata apenas de conhecer estratégias, mas de entender seus fundamentos, reorganizar planejamento e avaliação e, principalmente, desenvolver segurança para mediar o aprendizado de forma mais participativa. Assim, a formação continuada aparece como o espaço em que o professor

consegue transformar metodologias ativas em caminho pedagógico consistente, e não em atividade isolada.

Entre as contribuições do trabalho, destaca-se a ideia de que metodologias ativas ganham força quando a escola cria uma cultura de aprendizagem também para os professores. Isso envolve planejamento coletivo, troca entre pares, acompanhamento do que foi implementado e abertura para ajustes. Quando a formação continuada favorece esse tipo de construção, as mudanças deixam de depender apenas do esforço individual e passam a fazer parte de um projeto pedagógico sustentado, com impactos mais duradouros na prática docente e na aprendizagem dos estudantes.

Como limitação, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, o estudo não analisou uma experiência específica de formação continuada em uma escola ou rede, o que impede observar, de forma direta, os efeitos práticos em um contexto determinado. Além disso, sabe-se que a implementação das metodologias ativas depende de condições concretas, como tempo para planejamento, apoio institucional e recursos, e essas variáveis mudam bastante de uma realidade para outra, o que exige cuidado ao pensar em generalizações.

Para estudos futuros, é recomendado desenvolver pesquisas empíricas que acompanhem processos formativos em escolas e redes de ensino, observando como os professores constroem, ajustam e sustentam metodologias ativas ao longo do tempo. Também seria relevante investigar quais formatos de formação continuada geram maior impacto, como comunidades de prática, acompanhamento pedagógico, formação por projetos e pesquisa-ação, considerando indicadores como mudança de planejamento, coerência avaliativa e participação dos estudantes. Dessa forma, será possível ampliar o debate e produzir orientações ainda mais aplicáveis para a realidade escolar.

## REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2020. Brasília, DF, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Brasília, DF, 2019.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Princípios das metodologias ativas de ensino. Revista Thema, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, 2017.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.