


**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE:
CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO DAS DEFASAGENS DE APRENDIZAGEM**

**INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN CONTINUING TEACHER EDUCATION:
WAYS TO OVERCOME LEARNING GAPS**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE
CONTINUA: FORMAS DE SUPERAR LAS BRECHAS DE APRENDIZAJE**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n8-229>

Data de submissão: 02/08/2025

Data de publicação: 02/09/2025

Helena Teresinha Reinehr Stoffel

Mestrado em Educação com especialização em TICs

Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)

E-mail: helenastoffel@g-mail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2649-0509>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6370312180582350>

Vivian Cristina Borges Hashitani

Mestranda em Educação com especialização em Formação de Professores

Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)

E-mail: contato@vivianborges.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8492-7472>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4631876791513270>

Ana Vlória Moreira Nunes Barbosa

Mestranda em Educação

Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)

E-mail: anavladiatiangua@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5022-7564>

Antônia Luciana dos Santos Vidal

Mestranda em Educação - Formação de Professores

Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)

E-mail: antoniadeloyola@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6713-5510>

Antônio dos Santos

Mestrando em Educação - Formação de Professores

Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)

E-mail: antoniogeso66@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3335-3158>

Décio Rezende Santos

Mestrando em Educação - Formação de Professores
Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)
E-mail: deciosantos489@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4807-0791>

Eliana Silva da Silva

Mestranda em Educação - Gestão de Centros Educacionais
Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)
E-mail: eliana.silva@ifc.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6307-4162>

Eloisa Longo Durante Botega

Mestranda em Educação - Especialização em Tics
Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)
E-mail: eloisabotega@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2679-8727>

Evanes de Oliveira Ribeiro Fidel

Mestranda em Educação - Formação de Professores
Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)
E-mail: evanesfidel@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8761-814X>

Fábio Luiz Lins Lídio

Mestrando em educação - Gestão de centros educacionais
Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)
E-mail: fabiolidio@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5947-2349>

Marcelí Mans

Mestranda em Educação - especialização em Tics
Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)
E-mail: marcelimans@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7571-5093>

Raimundo Juscelino Dinis Seixas

Mestrando em Educação com Especialização em Formação de Professores
Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)
E-mail: dinisseixas@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9857-6206>

Renata Rodrigues

Mestranda em Educação - TICs
Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)
E-mail: renata_rodrigues7@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1997-8434>

Suianne Farrapo de Sales

Mestranda em Educação

Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)

E-mail: suianne_sales@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7961-2652>

Valéria Maria Fernandes Guarize

Mestranda em Educação com especialização em Formação de Professores

Instituição: Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)

E-mail: valeriaguarize@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2337-5661>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1215493650935452>

RESUMO

A capacitação contínua de docentes configura-se como elemento essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas inovadoras, com o intuito de proporcionar conhecimentos e metodologias ativas que respondam às exigências atuais, como a mitigação das defasagens no processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse cenário, as metodologias ativas se apresentam como alternativas eficazes ao modelo tradicional de ensino, promovendo o protagonismo discente e a construção significativa do saber. Diante desse panorama, delinea-se a seguinte problemática de pesquisa: frente às persistentes defasagens de aprendizagem evidenciadas no ambiente escolar, de que forma a formação continuada de professores tem contribuído para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, em especial aquelas baseadas em metodologias ativas, capazes de enfrentar tais lacunas educacionais? O objetivo geral consiste em examinar como a formação continuada pode fomentar a adoção de práticas pedagógicas inovadoras centradas em metodologias ativas, visando à superação das defasagens educacionais nas instituições escolares. O estudo assume caráter bibliográfico, com abordagem descritiva, fundamentado em literatura científica nacional e internacional pertinente ao tema. Os principais achados apontam que a formação continuada favorece a implementação de abordagens inovadoras, contribuindo para um ensino mais eficiente e adequado às realidades contemporâneas. Assim, ao promover o aperfeiçoamento contínuo de seus docentes, as instituições de ensino não apenas garantem a atualização profissional, mas também reafirmam o compromisso com a qualidade e a inovação no campo educacional. A articulação entre a formação permanente, metodologias ativas e recursos tecnológicos revela-se como estratégia promissora para o fortalecimento da equidade educacional e para a elevação dos índices de aprendizagem dos discentes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Práticas Pedagógicas. Estratégias Ativas. Lacunas de Aprendizagem. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

Continuous teacher education is essential for the development of innovative pedagogical practices, aiming to provide knowledge and active strategies that meet contemporary educational demands, such as overcoming students' learning gaps. In this context, active strategies emerge as promising alternatives to traditional teaching models, promoting student protagonism and meaningful knowledge construction. The research problem is thus posed: in light of the persistent learning gaps observed in the school environment, how has continuing teacher education supported the adoption of innovative pedagogical practices, such as active strategies, capable of addressing these deficiencies in the teaching and learning process? The general objective is to analyze how continuing teacher education can contribute to the adoption of innovative pedagogical practices focused on active strategies to overcome learning gaps in schools. This study is characterized as a bibliographic, descriptive research, based on

national and international scientific publications addressing the subject. The main findings indicate that continuing education facilitates the implementation of innovative practices, contributing to more effective and relevant teaching. Therefore, by investing in teacher development, educational institutions ensure both the professional updating of educators and the quality of the education provided, reflecting a commitment to excellence and innovation in the educational sector. The integration between continuing teacher education, active strategies, and digital resources can significantly contribute to educational equity and the improvement of student learning.

Keywords: Teacher Education. Pedagogical Practices. Active Strategies. Learning Gaps. Active Methodologies.

RESUMEN

La formación continua docente es esencial para mejorar las prácticas pedagógicas innovadoras, con el objetivo de proporcionar conocimientos y metodologías activas que respondan a las demandas actuales, como la mitigación de las brechas en el aprendizaje del alumnado. En este contexto, las metodologías activas se presentan como alternativas eficaces al modelo de enseñanza tradicional, promoviendo el empoderamiento del alumnado y la construcción significativa del conocimiento. Ante este escenario, surge la siguiente pregunta de investigación: dadas las persistentes brechas de aprendizaje evidentes en el entorno escolar, ¿cómo ha contribuido la formación continua docente a la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras, especialmente aquellas basadas en metodologías activas, capaces de abordar estas brechas educativas? El objetivo general es examinar cómo la formación continua puede fomentar la adopción de prácticas pedagógicas innovadoras centradas en metodologías activas, con el objetivo de superar las brechas educativas en las escuelas. Este estudio es de naturaleza bibliográfica, con un enfoque descriptivo, basado en literatura científica nacional e internacional relevante para el tema. Los principales hallazgos indican que la formación continua favorece la implementación de enfoques innovadores, contribuyendo a una enseñanza más eficiente y adaptada a las realidades contemporáneas. Así, al promover el desarrollo continuo de su profesorado, las instituciones educativas no solo garantizan su desarrollo profesional, sino que también reafirman su compromiso con la calidad y la innovación en el ámbito educativo. La articulación de la formación continua, las metodologías activas y los recursos tecnológicos resulta una estrategia prometedora para fortalecer la equidad educativa y aumentar los índices de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Formación Continua. Prácticas Pedagógicas. Estrategias Activas. Brechas de Aprendizaje. Metodologías Activas.

1 INTRODUÇÃO

A educação atual depara-se com desafios complexos e inéditos, impulsionados pelos avanços tecnológicos, transformações socioculturais e econômicas, além da crescente exigência por habilidades alinhadas às demandas do século XXI. Nesse cenário de constante mudança, a formação continuada de professores desponta como fator determinante para a adoção eficaz de metodologias ativas de ensino, cujo propósito é promover uma aprendizagem mais participativa, crítica e significativa.

Por meio dessas formações, constrói-se um ambiente propício à reflexão, ao diálogo e à atualização constante, aspectos indispensáveis para que os educadores estejam aptos a responder aos desafios contemporâneos e assegurar processos de ensino que contemplem a diversidade e a inclusão. A motivação central para esta investigação reside na necessidade de compreender, de forma aprofundada, os efeitos da formação continuada na prática pedagógica cotidiana dos professores. Espera-se, com isso, que ao assegurar capacitações de excelência, contribua-se de maneira efetiva para o aprimoramento do sistema educacional e, em última instância, para a consolidação de uma sociedade mais justa, equânime e comprometida com o direito à aprendizagem de qualidade para todos.

Ao longo da história, a formação continuada de professores evoluiu de uma prática pontual para um componente estruturante da carreira docente. Essa transição evidencia uma compreensão ampliada da educação como um campo em constante transformação, exigindo dos profissionais não apenas flexibilidade, mas também um compromisso permanente com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. Essa mudança de perspectiva revela-se imprescindível para que os docentes consigam enfrentar os desafios recorrentes da prática pedagógica contemporânea.

Nesse cenário, as instituições educacionais e as políticas públicas assumem um papel estratégico na consolidação da formação continuada. Cabe a essas instâncias fomentar ambientes e condições que incentivem os professores a se engajarem em trajetórias de conhecimento e inovação. Tal compromisso ultrapassa a simples oferta de cursos e palestras, englobando também a constituição de comunidades de aprendizagem e redes colaborativas que favoreçam o intercâmbio de experiências e a construção coletiva de saberes.

Inseridas nesse contexto de transformação, as metodologias ativas configuram-se como um marco paradigmático na concepção do processo ensino-aprendizagem, especialmente no panorama educacional brasileiro. Longe de serem compreendidas como eventos pontuais ou acessórios ao currículo, tais metodologias devem ser concebidas como processos contínuos e indissociáveis do ato de aprender, sustentando uma postura pedagógica centrada no protagonismo do estudante.

À luz das defasagens persistentes que acometem o rendimento escolar, emerge a seguinte indagação: em que medida a formação continuada de professores tem contribuído para a incorporação

de práticas pedagógicas inovadoras, como as metodologias ativas, capazes de enfrentar e mitigar essas lacunas no processo educativo?

Neste sentido, delinea-se como objetivo geral a análise do potencial da formação continuada docente para fomentar a adoção de práticas pedagógicas inovadoras pautadas em estratégias ativas, direcionadas à superação das defasagens de aprendizagem no ambiente escolar.

De forma mais específica, este estudo visa: investigar de que maneira os programas de formação continuada têm tratado a integração das metodologias ativas no cotidiano escolar; examinar as práticas pedagógicas inovadoras implementadas por professores que participam de formações contínuas e sua eficácia no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem; e compreender como os próprios docentes percebem a articulação entre formação continuada, metodologias ativas e a superação das barreiras no aprendizado dos alunos.

Para alcançar tais propósitos, a investigação configura-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza descritiva, amparada em literatura científica nacional e internacional. O corpus documental inclui livros, artigos acadêmicos, teses e documentos oficiais, cuja seleção e análise visam sistematizar, interpretar e discutir o conhecimento acumulado acerca da temática em questão.

Neste estudo, os termos metodologias ativas e estratégias ativas são empregados de maneira complementar, respeitando suas especificidades conceituais e os contextos nos quais são aplicados. Utiliza-se a expressão metodologias ativas para designar o arcabouço teórico de abordagens que posicionam o estudante no centro do processo educacional, conferindo-lhe protagonismo, conforme apontado por Bacich, Moran e Valente. Por sua vez, o termo estratégias ativas é mobilizado para descrever a materialização prática dessas metodologias no cotidiano escolar, destacando sua dimensão pedagógica concreta no fazer docente. Tal distinção visa assegurar a coerência conceitual sem comprometer a clareza e fluidez da narrativa acadêmica.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO

No contexto brasileiro, conforme observa Bragança (2011), a formação inicial docente frequentemente se mostra insuficiente para atender à complexidade das demandas encontradas na prática pedagógica cotidiana. Os professores lidam com desafios significativos, que vão desde a gestão da diversidade cultural em sala de aula até a apropriação crítica e eficaz das tecnologias educacionais emergentes, exigindo competências que muitas vezes extrapolam o escopo da formação inicial.

Segundo Nóvoa (1992), a configuração contemporânea da formação continuada remonta aos movimentos de educação de adultos promovidos no Ocidente após a Segunda Guerra Mundial. Esses

movimentos, aliados à expansão da oferta educacional para crianças e jovens, passaram a compor, ainda que de forma nem sempre articulada, o processo de democratização da educação enquanto bem público. No entanto, a formação continuada carece, ainda, de maior definição quanto ao seu papel específico, sobretudo em relação à articulação com a formação inicial, para que possa cumprir plenamente suas funções formativas.

Partindo da concepção de que a educação, nesse cenário, é compreendida prioritariamente como um processo formal de ensino-aprendizagem realizado em instituições especializadas e conduzido por profissionais qualificados, Tardiff (2001) argumenta que o conceito de educação continuada tende a se alinhar a uma lógica escolarizante, marcada pela transmissão sistemática de saberes. Em contraste, a formação continuada assume contornos distintos, aproximando-se de uma lógica de capacitação, na qual se pressupõe que os participantes podem ser treinados visando à elevação de seu desempenho profissional.

Uma outra possibilidade de distinção entre os conceitos, conforme propõe Nóvoa (1992), reside na aproximação da educação continuada à ideia de educação permanente, enquanto a formação continuada seria compreendida como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, no qual a dimensão da experiência vivida pelo sujeito ocupa papel central, superando a mera aquisição técnica e instrumental do saber docente.

De acordo com Tardiff (2001), observa-se, em meio à instabilidade terminológica apontada por Canário, uma flutuação de natureza conceitual. Ainda que se desconsidere a multiplicidade de formas possíveis de se conceituar as categorias “educação” e “formação”, a verdadeira oscilação refere-se às condições em que se desenvolve o processo formativo e aos seus propósitos. Nesse cenário, pelo menos duas concepções antagônicas de educação e formação coexistem e disputam espaço, refletindo visões de mundo e projetos societários distintos.

Tal antagonismo repercute diretamente nas políticas públicas e nas práticas educacionais, incidindo de forma significativa sobre a carreira docente e as escolhas formativas dos estudantes. De um lado, encontra-se uma globalização de viés centralizador e orientada por lógicas mercadológicas, que prescreve ações voltadas à adaptação dos indivíduos à estrutura social vigente, marcada por profundas desigualdades, sustentando, assim, programas de qualificação moldados às exigências do mercado de trabalho (Lopes; Guedes, 2021). Em se tratando do mundo do trabalho, Santos (2021, p. 29) observa que:

Há cada vez menos trabalho e cada vez mais indivíduos com qualificação e desempregados, e, assim, presencia-se de outro lado, como resistência e contragolpe, um cosmopolitismo que busca reafirmar valores da modernidade, com ênfase na solidariedade, na coletivização dos processos e na defesa dos direitos humanos, que defende programas de ação comunitária,

republicana, gratuita, em uma perspectiva de respeito à diversidade sociocultural e, ao mesmo tempo, de estímulo à formação crítico-emancipatória dos cidadãos.

Segundo Lopes e Guedes (2021), embora se reconheça que essas vertentes frequentemente se entrelaçam e coexistem em dinâmicas complexas, é inegável que se configura, no atual panorama, uma tensão entre dois projetos de educação: por um lado, a consolidação de uma educação republicana, pautada pela cidadania e concebida como um bem social; por outro, a expansão de uma educação voltada para a empregabilidade, estruturada sob princípios mercantilistas e tratada como serviço.

No que se refere à docência, uma análise do capítulo V, Título VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que trata dos profissionais da educação, evidencia uma certa dispersão conceitual. O Parágrafo Único do Artigo 61, ao delinear os elementos constitutivos da formação dos educadores, destaca como princípios norteadores: “a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (Inciso I); “a associação entre teorias e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (Inciso II); e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades” (Inciso III) (Brasil, 1996).

De acordo com Bragança (2011), o texto legal busca delinear uma estrutura formativa que contempla o aproveitamento de experiências prévias no campo do ensino, atribuindo-lhes valor formativo. No entanto, tal inclusão não se restringe ao âmbito educacional, estendendo-se também a vivências em “outras atividades”, o que revela uma ampliação do escopo da experiência laboral como critério relevante. Essa ampliação sugere uma valorização dos saberes adquiridos na prática, ainda que atue de forma a relativizar a centralidade dos conhecimentos específicos da área educacional. Ademais, observa-se, no Inciso II, a reintrodução do conceito de “capacitação em serviço”, já considerado superado na segunda metade da década de 1990, o que indica certo retorno a perspectivas anteriores sobre a formação docente.

Adiante, no Artigo 62, após afirmar que a formação dos “[...] docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, mantendo ainda a possibilidade da formação em nível médio, na modalidade Normal, o texto normativo, por meio dos parágrafos 2º e 3º, estabelece que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância [...]” e que “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância [...]” (Brasil, 1996).

É significativo notar que o ordenamento jurídico aborda, inicialmente, a formação continuada e a capacitação, para somente depois tratar da formação inicial, o que, segundo Bragança (2011), não se configura como acaso ou omissão. Tal estrutura evidencia uma ênfase estratégica na modalidade de educação a distância e na incorporação de suas tecnologias, elementos que se tornariam centrais nas políticas públicas voltadas à formação de professores a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96.

Posteriormente, o texto normativo volta a mencionar a formação continuada ao garantir aos “[...] trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...]” (Inciso III do Artigo 61), o direito à formação continuada “[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação [...]” (Parágrafo Único do Artigo 62). Nota-se, mais uma vez, uma concepção de formação continuada alinhada à ideia de complementação ou capacitação profissional, reforçada pela inclusão explícita da expressão “educação profissional” (Brasil, 1996).

Lopes e Guedes (2021), ao analisarem as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à formação docente, observam que a última referência da legislação à formação continuada encontra-se no Inciso II do Artigo 67, cujo caput atribui aos sistemas educacionais a responsabilidade pela valorização dos profissionais da educação. A seguir, o texto legal elenca seis garantias que devem ser asseguradas, nessa ordem: ingresso por concurso público, “aperfeiçoamento profissional continuado”, piso salarial, progressão na carreira com base em titulação e avaliação de desempenho, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” e, por fim, “condições adequadas de trabalho”.

Segundo Gatti e Barreto (2009), o posicionamento do “aperfeiçoamento profissional continuado” como segundo item na hierarquia das garantias asseguradas, situando-se inclusive antes de aspectos fundamentais como condições de trabalho, remuneração mínima e tempo institucionalizado para planejamento e avaliação, revela uma concepção de carreira docente centrada no aperfeiçoamento de práticas já estabelecidas. Essa disposição sugere uma orientação técnica subjacente à política de desenvolvimento profissional, sem, contudo, explicitar os mecanismos por meio dos quais esse aperfeiçoamento será efetivado, tampouco os responsáveis por sua promoção.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em apenas seis artigos, emprega diferentes terminologias para se referir à formação docente, utilizando expressões como “capacitação em serviço”, “formação continuada e capacitação”, “formação continuada”, “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”. Essa variedade lexical, além de evidenciar a “flutuação terminológica” já mencionada, revela uma abordagem

predominantemente técnica da formação continuada de professores. Gatti e Barreto (2009) argumentam que essa multiplicidade de termos reflete a ausência de uma definição clara e consensual acerca do que se compreende por formação continuada.

Nessa perspectiva, para que a formação continuada possa ultrapassar os limites impostos pelas concepções de reciclagem ou capacitação técnica, é imprescindível que ela se desenvolva em um novo cenário, ainda em construção, no qual o educador seja considerado em sua integralidade. Esse novo horizonte formativo deve reconhecer o docente como sujeito ativo e protagonista do seu próprio processo de formação (Gatti; Barreto, 2009).

Para alcançar esse ideal, Bragança (2011) destaca que a transformação necessária não se inicia pela formação continuada, mas pela formação inicial. Naturalizou-se, segundo o autor, a ideia de que a formação inicial dos professores não é suficiente para garantir um início profissional sólido e seguro. Assim, forma-se e certifica-se o professor com a expectativa de que o mercado de trabalho filtre os menos preparados, de que a prática docente supra lacunas formativas e, finalmente, de que as deficiências e obsolescências da formação inicial possam ser corrigidas por meio de programas de formação continuada.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: ESTRATÉGIAS ATIVAS NO ENFRENTAMENTO DAS DEFASAGENS DE APRENDIZAGEM

Conforme salientam Santos et al. (2019), a educação tradicional, caracterizada por procedimentos instrucionais mecânicos, estruturados e centrados na figura do professor, tem gradualmente perdido espaço, especialmente em virtude de sua frágil articulação com os contextos sociais e culturais extramuros da escola. Nesse modelo, os estudantes são frequentemente submetidos a avaliações padronizadas que desconsideram suas singularidades cognitivas, o que resulta em um desempenho previsível, ancorado em métricas uniformes. Tal configuração, por sua vez, contribui para a emergência de um quadro de desmotivação, apatia e dificuldades persistentes no processo de aprendizagem.

A aprendizagem ativa, de acordo com Hudson (2025) não é uma prática nova, mas assume novas dimensões quando articulada a metodologias que valorizam a autonomia, a colaboração e a resolução de problemas. A autora destaca a relevância da aprendizagem ativa no contexto educacional: “A aprendizagem ativa ocorre quando os alunos participam de atividades como discussões em grupos, debates, realização de experimentos, apresentações ou invenção de um novo recurso didático (p.18).” Esse tipo de abordagem, que promove a interação e a experimentação, aumenta significativamente o potencial de aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades específicas.

O envolvimento dos estudantes em atividades que desafiem sua criatividade e pensamento crítico permite que eles se conectem mais profundamente com o conteúdo e desenvolvam habilidades práticas essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Além disso, Hudson (2025) reforça que a aprendizagem ativa oferece uma valiosa oportunidade para que alunos com diferentes estilos de pensamento “tenham a chance de brilhar” (p.18), evidenciando talentos que podem não emergir em abordagens tradicionais. Ao adotar essas práticas, os professores conseguem não apenas promover a inclusão, mas também criar um ambiente mais dinâmico e personalizado, capaz de atender às diversas necessidades dos estudantes.

Morán (2018) complementa ao afirmar que “a aprendizagem é ativa e significativa quando se avança em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida” (p. 37). Esses avanços ocorrem por meio de múltiplos percursos, com diferentes ritmos, formatos e estruturas, que se articulam como mosaicos dinâmicos e multicoloridos. Tais trajetórias são moldadas por interações pessoais, sociais e culturais que conferem complexidade e profundidade ao processo formativo dos indivíduos.

Diante da urgência de reconfigurar o processo de ensino-aprendizagem de modo que ele se torne verdadeiramente significativo e sintonizado com as exigências da contemporaneidade, torna-se imperativo que a formação discente acompanhe as transformações do novo perfil profissional. Este se insere em um contexto altamente tecnológico, autônomo e em constante mutação. Nesse cenário, os debates em torno das metodologias ativas de aprendizagem assumem centralidade. Espera-se que os estudantes sejam protagonistas de sua aprendizagem, exercendo uma postura investigativa e crítica, por meio de experiências concretas que os capacitem a atuar como cidadãos conscientes e profissionais aptos a enfrentar os desafios impostos pela sociedade do conhecimento (Santos et al., 2019).

Para Moran (2018), o termo “metodologia” diz respeito aos caminhos e estratégias adotados pelo docente para conduzir e organizar suas aulas, promovendo a construção conjunta do saber. Já o termo “ativa”, enquanto adjetivo, qualifica um verbo transitivo, indicando que o sujeito executa a ação. Assim, entende-se por metodologia ativa a abordagem pedagógica na qual o aluno se engaja diretamente nas propostas didáticas, colaborando com seus pares e com o professor na realização de atividades que favoreçam a construção e consolidação do conhecimento.

As metodologias, ou estratégias, ativas encontram respaldo nas teorias construtivista e socioconstrutivista, que enfatizam o papel da experiência prática e da interação social como elementos estruturantes do processo de aprendizagem. A premissa fundamental dessas abordagens é a de que o conhecimento se torna mais significativo quando é construído ativamente pelo próprio estudante, em oposição a uma postura meramente receptiva. As metodologias ativas de aprendizagem (MAA), além

de reposicionar o aluno como agente central do processo educativo, estimulam sua participação efetiva, incentivam a reflexão crítica e promovem o engajamento ativo nas múltiplas dimensões do aprender (Barbosa; Moura, 2013).

Com a adoção das metodologias ativas de aprendizagem (MAA), os estudantes são incentivados a desenvolver competências como pensamento crítico, resolução de problemas, argumentação e trabalho colaborativo. A inter-relação entre a educação e as MAA configura-se como essencial, uma vez que promove uma experiência pedagógica mais envolvente e transformadora. Tais abordagens vêm se consolidando como instrumentos indispensáveis à inovação e ao aprimoramento do processo educativo. De acordo com Barbosa e Moura (2013), os benefícios das metodologias ativas podem ser sintetizados em diferentes dimensões que se articulam no processo formativo. A Figura 1 apresenta um mapa conceitual que organiza esses benefícios em seis eixos principais: centralidade do estudante, aprendizagem com sentido, desenvolvimento de habilidades sociais, engajamento discente, exigências do mercado de trabalho e inclusão educacional.

Figura 1 - Benefícios das metodologias ativas



Fonte: Barbosa & Moura, 2013

Entre os benefícios das metodologias ativas, Barbosa e Moura (2013) destacam a centralidade do estudante no processo formativo, colocando-o como protagonista da própria aprendizagem e estimulando sua autonomia intelectual, espírito crítico e capacidade de resolver problemas. Esse protagonismo se conecta à aprendizagem com sentido, na medida em que as atividades práticas possibilitam relações diretas entre teoria e realidade, favorecendo uma maior fixação dos conteúdos. Outro ponto fundamental é o desenvolvimento de habilidades sociais, uma vez que a aprendizagem colaborativa estimula a comunicação, o trabalho em equipe e a empatia. Soma-se a isso o engajamento discente, potencializado pelo uso de recursos inovadores, como tecnologias digitais, gamificação e estudos de caso, que tornam o processo mais dinâmico e atrativo. Além disso, essas metodologias favorecem a formação alinhada às exigências do mercado de trabalho, promovendo competências como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas, essenciais no mundo profissional contemporâneo. Por fim, destaca-se a promoção da inclusão educacional, uma vez que tais práticas valorizam a diversidade, respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem e asseguram a participação de todos os estudantes, respeitando suas individualidades.

É amplamente reconhecido, segundo Moran (2018, p. 23) que :

O aprendizado ocorre por meio da experimentação desde o nascimento, tornando-se progressivamente mais complexo à medida que cada indivíduo evolui ao longo de sua jornada. A vida, para Moran (2018, p. 2) é um “processo de aprendizagem ativo” porque ao se entrar em contato com algum desafio, amplia-se os conhecimentos do abstrato para o concreto por meio da percepção e do conhecimento do mundo.

Esse processo é denominado aprendizagem indutiva, pois parte da vivência concreta para a formulação de conceitos. Em determinado ponto da evolução humana, estabelece-se contato com teorias, que passam a ser testadas e aplicadas, à semelhança de experimentos realizados em laboratórios controlados. Nesse estágio, o aprendizado adquire um caráter dedutivo, preservando, contudo, a busca pelo conhecimento real e tangível. A aprendizagem pode ocorrer tanto por meio da mediação de outra pessoa quanto pela via da experimentação, ancorada na formulação de hipóteses e na investigação ativa (Barbosa; Moura, 2013).

Na realidade contemporânea, observa-se que o modelo dedutivo ainda predomina nas instituições escolares. Nesse paradigma, os conteúdos e as teorias são apresentados inicialmente e, apenas posteriormente, os alunos são conduzidos a experimentá-los de maneira controlada e padronizada. Embora essa abordagem tenha seu valor na transmissão do conhecimento, diversos estudiosos, como os mencionados anteriormente, sustentam que a aprendizagem fundamentada em questionamentos e experiências concretas se revela mais eficaz para a internalização e apropriação

ampla do saber. Nesse sentido, justifica-se, no contexto atual, conforme argumentam Santos et al. (2019, p. 83), a necessidade de ressignificar os processos educativos a partir de práticas que privilegiem o protagonismo discente e a construção ativa do conhecimento.

O processo de aprendizagem configura-se como uma busca contínua por novas abordagens pedagógicas que ampliem o potencial cognitivo dos estudantes, incentivando o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. Nesse cenário emergem as metodologias ativas, que se destacam por promover a participação efetiva do aluno na construção do conhecimento. Tais práticas atribuem ao discente autonomia na tomada de decisões, permitindo que sua trajetória de aprendizagem se desenvolva de forma dinâmica e não linear. Essa transformação é impulsionada pela crescente incorporação de recursos tecnológicos que oferecem suporte às metodologias ativas, somada à expertise dos docentes e demais profissionais envolvidos em sua concepção e aplicação.

Para Berbel (2011), o modelo tradicional de ensino, centrado na figura do professor como único detentor e transmissor do saber, revela-se insuficiente diante da complexidade das demandas contemporâneas, especialmente no que se refere à formação de sujeitos críticos e aptos à resolução de problemas complexos. Em contraposição, as metodologias ativas reposicionam o aluno como agente principal do processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa e engajamento na construção do saber.

Em um contexto globalizado, caracterizado por transformações aceleradas e imprevisíveis, torna-se imperioso que a educação prepare indivíduos com capacidade de adaptação, aprendizagem contínua e colaboração eficaz.

As metodologias ativas oferecem respostas consistentes a essas exigências, ao criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e centrados no desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de inovação. Assim, a adoção dessas metodologias na educação contemporânea revela-se não apenas necessária para a consolidação de uma educação de excelência, mas também como uma estratégia transformadora, capaz de ressignificar a experiência educacional e alinhá-la às demandas de uma sociedade em constante metamorfose (Santos et al., 2019).

Dentre as principais metodologias ativas destacam-se:

- 1) Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning – PBL): Originada na década de 1960, na Universidade de McMaster, no Canadá, como alternativa ao modelo tradicional na formação médica, essa metodologia substitui a memorização por estratégias de resolução de problemas como eixo central da aprendizagem. O estudante é confrontado com situações-problema que exigem investigação, análise crítica e tomada de decisão. O professor assume o

- papel de mediador do conhecimento, e os discentes, em colaboração, constroem soluções, desenvolvendo competências cognitivas e interpessoais (Borges; Alencar, 2014).
- 2) Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom): Popularizada no início dos anos 2000 pelos educadores norte-americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams, essa abordagem propõe a inversão do modelo tradicional de aula. Os conteúdos teóricos são explorados previamente pelos estudantes em ambientes externos à sala de aula, por meio de vídeos, textos e podcasts. O tempo em sala, por sua vez, é dedicado à realização de atividades práticas, resolução de problemas, debates e projetos colaborativos, contando com a mediação do professor para aprofundar e contextualizar os conhecimentos adquiridos (Berbel, 2011).
 - 3) Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning – PjBL): Com raízes no pensamento pedagógico de John Dewey, no início do século XX, e centrada na aprendizagem por meio da experiência, a PjBL consolidou-se como uma das metodologias ativas mais relevantes na educação contemporânea. Essa abordagem propõe que os estudantes se envolvam no desenvolvimento de projetos que enfrentem problemas ou desafios concretos, muitas vezes vinculados ao cotidiano. O processo de aprendizagem se desenrola ao longo da execução do projeto, culminando em um produto final que é apresentado ou aplicado de forma prática, consolidando o conhecimento adquirido (Borges; Alencar, 2014).
 - 4) Gamificação: Derivada da aplicação de elementos característicos dos jogos em contextos alheios ao universo lúdico, a gamificação ganhou expressividade na educação a partir da década de 2010, impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais. Essa estratégia pedagógica incorpora recursos como pontuações, rankings, missões, desafios e recompensas, com o objetivo de aumentar o engajamento discente, promover a motivação intrínseca e favorecer a aprendizagem por meio da ludicidade (Barbosa; Moura, 2013).
 - 5) Aprendizagem entre Pares (Peer Instruction): Desenvolvida na década de 1990 por Eric Mazur, professor de Física da Universidade de Harvard, essa metodologia visa aprimorar a compreensão de conceitos abstratos mediante a interação entre colegas. Os estudantes são inicialmente expostos a conteúdos prévios, e, durante a aula, respondem individualmente a perguntas conceituais. Posteriormente, discutem suas respostas em duplas ou pequenos grupos, realizando uma nova rodada de respostas. Essa troca de perspectivas favorece a construção coletiva do conhecimento e o esclarecimento de dúvidas por meio da mediação horizontal (Santos et al., 2019).
 - 6) Estudo de Caso: Tradicionalmente utilizado na Harvard Business School desde o início do século XX, o método do estudo de caso tem como objetivo desenvolver habilidades analíticas,

argumentativas e decisórias. Os estudantes se debruçam sobre situações reais ou simuladas que representam dilemas específicos, sendo desafiados a interpretá-las, debater alternativas e propor soluções fundamentadas nos dados fornecidos. Por exemplo, em uma aula de Biologia, pode-se utilizar um cenário fictício de surto epidêmico, em que os discentes devem investigar causas prováveis e propor estratégias para conter a propagação da doença (Borges; Alencar, 2014).

- 7) Rotação por Estações: Inspirada nas práticas da educação infantil e sistematizada na década de 1970, a metodologia de rotação por estações foi posteriormente adaptada ao ensino fundamental e médio. Nesse modelo, a sala de aula é organizada em diferentes estações ou centros de atividades, cada uma com propostas distintas relacionadas ao conteúdo em estudo. Os alunos circulam entre essas estações, alternando entre o trabalho individual, em pares ou em pequenos grupos, o que favorece a autonomia, a diversidade de experiências e a aprendizagem ativa em múltiplos formatos (Moran, 2018).
- 8) Mapas Mentais e Conceituais como Ferramentas Ativas: Divulgados por Tony Buzan nos anos 1970, os mapas mentais e conceituais consolidaram-se como recursos visuais eficazes para a organização e representação do conhecimento. No campo educacional, essas ferramentas se destacam por sua capacidade de estimular a aprendizagem visual, facilitar conexões entre conceitos e permitir uma compreensão sistêmica dos conteúdos. A construção de diagramas pelos próprios alunos contribui para a consolidação da aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Um exemplo prático consiste na elaboração de mapas conceituais em aulas de Biologia, em que os discentes representem graficamente os processos envolvidos na fotossíntese, conectando reagentes, produtos e reações químicas (Santos et al., 2019).

4 POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E METODOLOGIAS ATIVAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO

Conforme argumentam Filatro e Cavalcanti (2018), a formação continuada voltada às metodologias ativas constitui uma estratégia promissora para a reconfiguração do processo de ensino, embora traga consigo desafios substanciais tanto para os educadores quanto para as instituições de ensino. Nesse percurso, tanto os potenciais quanto os entraves revelam o papel central do professor e da formação docente na viabilização de práticas pedagógicas inovadoras e centradas no protagonismo discente.

Durante muito tempo, prevaleceu uma concepção do professor como figura detentora do saber, dotada de autoridade intelectual e responsável exclusiva pelo ato de ensinar, alguém que domina o

conhecimento, a técnica e a arte de ensinar, legitimando sua prática por meio da experiência cotidiana. Nesse contexto, Bacich e Moran (2018) introduzem a noção ampliada de “saber”, que incorpora não apenas o conhecimento teórico, mas também competências, habilidades e atitudes, elementos que, no conjunto, se traduzem nos tradicionais saber, saber-fazer e saber-ser, refletindo aquilo que os próprios docentes reconhecem como seus saberes profissionais.

Nesta perspectiva, Fadel (2014) amplia o conceito ao afirmar que o repertório docente não se limita ao domínio do conteúdo, mas abrange experiências vividas, estratégias cognitivas, habilidades interpessoais e recursos mentais voltados à resolução de problemas. Esses elementos constituem a base da formação do professor e se refletem diretamente em sua prática pedagógica cotidiana com os alunos em sala de aula. Sousa, Oliveira e Alves (2021), por sua vez, destacam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes que norteiam a construção dos currículos regionais, determinando as aprendizagens essenciais e competências que devem ser desenvolvidas ao longo de cada etapa da educação básica.

Um aspecto relevante desse documento é a proposição de conteúdos de abrangência nacional, com sensibilidade às especificidades regionais. Nesse sentido, o percurso de aprendizagem dos estudantes, bem como o planejamento e atuação dos docentes, deve considerar os desafios contemporâneos da prática pedagógica, inseridos em uma realidade permeada pelas tecnologias digitais, que reconfiguram as relações sociais e educacionais (Sousa; Oliveira; Alves, 2021).

Visando romper com a visão tradicional de ensino, pautada na centralização do conhecimento na figura do professor, diversos estudiosos propõem uma mudança paradigmática que supere a lógica transmissiva e mecânica do conteúdo. Tal necessidade de ruptura com as práticas convencionais, que reduzem os estudantes a meros receptáculos de informações descontextualizadas, também é defendida pela Unesco, conforme enfatiza Berbel (2011), como um passo essencial para a construção de uma educação significativa, crítica e transformadora.

Conforme apontam Filatro e Cavalcanti (2018), a sala de aula configura-se como um espaço dinâmico e multifacetado, que demanda constante exploração e reinvenção por parte do docente. Diante das múltiplas realidades e da complexidade inerente ao ambiente escolar, o professor deve atuar de maneira inovadora, incorporando tecnologias emergentes, jogos educativos, projetos interdisciplinares e demais metodologias que permitam superar os limites impostos pelo modelo tradicional de ensino, potencializando sua ação pedagógica de forma crítica e criativa.

Fadel (2014, p. 12), destaca que:

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta singulares que, portanto, exigem mobilizações

de saberes particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades, como cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

No paradigma tradicional, o processo de aprendizagem era fortemente baseado na memorização de conteúdos, com vistas à realização de provas e avaliações padronizadas, enquanto o professor exercia o papel de autoridade exclusiva do saber. Na contemporaneidade, essa concepção é amplamente superada, e o papel do docente se amplia consideravelmente: ele deixa de ser mero transmissor de informações para se tornar um orientador da aprendizagem, um facilitador que atua como mediador, personalizando o ensino e incentivando o trabalho colaborativo entre os alunos. Para Bergmann e Sams (2018), torna-se cada vez mais evidente que o docente deve ir além da simples transmissão do conhecimento, incorporando novas ferramentas pedagógicas. Nesse contexto, a tecnologia surge como uma aliada indispensável no processo de inovação educacional.

Filatro e Cavalcanti (2018) reiteram que as metodologias ativas representam abordagens contemporâneas de ensino-aprendizagem, que promovem a personalização da trajetória formativa ao se aliarem ao uso estratégico de recursos tecnológicos. Atualmente, já é possível empregar uma ampla gama de ferramentas digitais, aplicativos, plataformas colaborativas, ambientes virtuais de aprendizagem, que são acessíveis, gratuitos e socialmente interativos, oferecendo inúmeras possibilidades para enriquecer as experiências educativas.

Nesse cenário, as tecnologias passam a ser incorporadas de forma intencional e criativa à prática docente, facilitando o processo de aprendizagem por meio de estratégias como jogos educativos, estudos de caso, resolução de problemas e narrativas baseadas em histórias de vida. As metodologias ativas, portanto, não apenas ampliam o repertório de saberes, mas também potencializam o desenvolvimento de competências. Diante disso, torna-se imperativa a busca por novos caminhos e abordagens que contribuam para a qualificação da prática pedagógica, conforme indicam Sousa, Oliveira e Alves (2021).

É imprescindível destacar a necessidade de profundas transformações no ambiente escolar frente ao atual cenário, marcado pela crescente presença das mídias digitais e pela evolução nos modos de ensinar e aprender. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como resposta a essas mudanças, possibilitando, por meio da personalização do ensino, uma maior aproximação entre o aluno e o objeto de estudo. Como bem sintetiza Leite (2020, p. 28): “Não cabe mais ensinar a todos os alunos como se estivéssemos ensinando a um só”.

Dessa forma, Grazziotin, Klaus e Pereira (2020) argumentam que a prática docente, enquanto saber partilhável e passível de reflexão, necessita ser constantemente repensada e analisada. Embora o

ensino tradicional ainda esteja presente em muitas instituições escolares, torna-se cada vez mais evidente a inadequação de modelos pedagógicos que negligenciam a reflexão crítica, a construção ativa do conhecimento e a transformação do processo de aprendizagem. Nesse sentido, Moran (2018), ao analisar pesquisas nacionais e internacionais sobre os desafios associados à implementação de metodologias ativas com suporte tecnológico, observa que, embora muitas escolas já integrem ferramentas digitais, como tablets, computadores e outros dispositivos, em seu cotidiano, o uso dessas tecnologias nem sempre está articulado a propostas pedagógicas transformadoras.

A incorporação das metodologias ativas à prática docente representa um avanço significativo no contexto educacional contemporâneo, promovendo um ensino mais dinâmico, interativo e sintonizado com as demandas dos estudantes do século XXI. Contudo, apesar de seu potencial inovador, sua adoção ainda enfrenta obstáculos relevantes, que incluem desde a resistência de docentes e discentes até a insuficiência de infraestrutura tecnológica e a ausência de apoio institucional sistemático (Barbosa; Moura, 2022).

De acordo com Acich e Moran (2018), a formação continuada desponta como elemento fundamental para a superação dessas barreiras, visto que a aplicação efetiva das metodologias ativas exige não apenas domínio teórico, mas também competências pedagógicas e tecnológicas que permitam sua implementação no cotidiano escolar. Além disso, torna-se imprescindível a flexibilização curricular e o fortalecimento de políticas públicas que fomentem práticas pedagógicas inovadoras, promovendo, assim, uma educação mais significativa e adaptada aos desafios contemporâneos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica empreendida neste estudo permitiu uma análise abrangente sobre a formação continuada de professores voltada à implementação eficaz das metodologias ativas no processo de ensino. Os achados evidenciam a centralidade da formação contínua na qualificação docente, os principais entraves enfrentados na consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e as estratégias promissoras que visam tornar a educação mais participativa e relevante para os estudantes.

Nesse contexto, observa-se que a formação continuada pode efetivamente contribuir para a incorporação de metodologias ativas no ambiente escolar, sobretudo quando articulada a práticas pedagógicas intencionais e comprometidas com a superação das defasagens de aprendizagem. Ao atender ao objetivo desta pesquisa, analisar de que maneira a formação docente favorece o enfrentamento das lacunas educacionais, o estudo aponta que, embora desafios ainda persistam, há caminhos viáveis e transformadores para qualificar o ensino por meio de políticas formativas coerentes com as exigências de uma educação inclusiva, dinâmica e centrada no estudante.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada constitui um eixo estruturante para preparar os educadores diante das complexidades do cenário educacional atual. Investir em programas de desenvolvimento profissional que integrem metodologias ativas é condição indispensável para assegurar que os docentes estejam devidamente capacitados, tanto técnica quanto pedagogicamente, a fim de promover práticas que coloquem o aluno no centro do processo educativo.

A implementação efetiva das metodologias ativas, embora promissora, enfrenta uma série de obstáculos que não podem ser ignorados. A resistência à mudança por parte de alguns docentes, a escassez de recursos materiais e tecnológicos, a carência de apoio institucional contínuo e a ausência de políticas educacionais estruturadas constituem barreiras significativas. Nesse contexto, torna-se imprescindível fomentar uma cultura escolar que valorize a inovação pedagógica e promova o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação. A incorporação de tecnologias digitais à formação continuada surge como uma alternativa estratégica, capaz de intensificar o engajamento docente e aumentar a eficácia dos programas de desenvolvimento profissional. O uso apropriado de ferramentas tecnológicas favorece práticas de aprendizagem ativa e colaborativa, consolidando uma abordagem educacional centrada no estudante.

Ademais, torna-se essencial que a formação continuada adote estratégias pedagógicas personalizadas e adaptadas à realidade dos educadores e das instituições de ensino em que atuam. Considerar as particularidades locais e as demandas específicas de cada contexto escolar possibilita uma implementação mais coerente e eficaz das metodologias ativas, ampliando sua aderência e potencial transformador. A adequação dos programas formativos à realidade concreta dos professores favorece a construção de práticas pedagógicas mais significativas e sustentáveis.

Portanto, investir de maneira sistemática e planejada na formação continuada dos docentes configura-se como um requisito fundamental para a promoção de uma educação de excelência, capaz de preparar os estudantes para os desafios complexos do século XXI. Ao adotar uma perspectiva formativa colaborativa, integrada e centrada nas necessidades reais dos sujeitos envolvidos no processo educativo, é possível construir ambientes escolares mais inclusivos, dinâmicos e responsivos. Tais espaços de aprendizagem favorecem o desenvolvimento de competências essenciais à cidadania contemporânea, formando indivíduos críticos, criativos e comprometidos com sua própria trajetória de aprendizagem e transformação social.

Para melhor visualização dos pontos centrais discutidos nesta pesquisa, apresenta-se a seguir uma tabela que sintetiza os principais desafios, estratégias e contribuições identificadas.

Quadro 1 – Síntese dos principais pontos do estudo

Aspectos	Descrição
Desafios Identificados	Defasagens de aprendizagem; resistência de alguns docentes ao uso de metodologias ativas; necessidade urgente de formação continuada crítica.
Estratégias Propostas	Inserção de metodologias ativas (aprendizagem colaborativa, gamificação, estudos de caso); uso de tecnologias digitais; incentivo à formação continuada docente
Resultados Esperados	Maior engajamento dos estudantes; desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico; promoção da inclusão; superação progressiva das defasagens.
Contribuições do Estudo	Reforço do papel da formação continuada na prática pedagógica; alinhamento às diretrizes da BNCC; valorização da diversidade e das diferentes formas de aprender.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O quadro apresentado reforça a necessidade de que a formação continuada de professores seja compreendida como um processo dinâmico, reflexivo e contextualizado, capaz de responder às demandas atuais da educação. Na visão de Kenski (2015) docentes, que buscam qualificar-se, “podem desencadear as melhores condições para saltos qualitativos nas aprendizagens dos alunos” (p 439). As práticas pedagógicas inovadoras, quando articuladas a estratégias ativas de aprendizagem, tornam-se ferramentas que podem potencializar a aprendizagem, e consequentemente, contribuir para superar as defasagens e promover uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora. Nesse sentido, a pesquisa contribui para ampliar o debate sobre o papel docente e oferece subsídios práticos e teóricos para o fortalecimento de uma escola que valorize a autonomia, a criatividade e o protagonismo dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA, E. F., & MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. Boletim Técnico do Senac, 2013. 39(2), 48-67.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, 2011. 32(1), 25-40.
- BERGMANN, J. E SAMS, A. Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- HUDSON, Diana. Diferenças específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, TOC, síndrome de Asperger, evitação patológica de demanda (EPD), transtorno de processamento sensorial (TPS), tiques e síndrome de Tourette. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025. Tradução de Guilherme Summa. Ilustrado por Jon English.
- BORGES, T. S., & ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista, 2014. 3(4), 119-143.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.
- BRASIL. Lei 9.394, de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 18 de julho de 2025.
- FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C.. Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GRAZZIOTIN, L. B.; KLAUS, V. J.; PEREIRA, R. A. Práticas pedagógicas mediadas por metodologias ativas: desafios para a formação docente. Educar em Revista, v. 36, n. 77, p. 115-130, 2020.
- LEITE, M. A. Metodologias ativas e tecnologias digitais: desafios para o engajamento estudantil. Revista Educação e Linguagens, v. 4, n. 8, p. 221-238, 2021.

LOPES, Laurilene Cardoso da silva; GUEDES, Neide Cavalcante. A formação continuada de professores e a escola como locûs de aprendizagem: continuing teacher training: school as learning locations. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 49, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/2819/2591>. Acesso em 01 jan. 2024.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. p. 2-25. In: LILIAN, Bacich; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: um abordagem teórica-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

TARDIF, M. Apresentação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr., 2001.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. *Educar em Revista*, v. 37, p. e72722, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MyDRrjQnCgmcQ8wChz3PKsR/> Acesso em 05 jan. 2024. Recebido em: 19/11/2023 Aprovado em: 29/12/2023 Publicado em: 31/01/2024

SANTOS, J. P. dos; JUNGER, A. P.; AMARAL, L. H.; ANDRADE, A. A. de. Metodologias ativas – estudo de caso: retenção e avaliação de resultados. *Revista Educação UNG -SER*, v. 14, n. 2, 2019.

SOUSA, L. P.; OLIVEIRA, M. A.; ALVES, S. M. R. A formação docente e o uso de metodologias ativas no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2021.