

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO

PASSADO, PRESENTE E FUTURO



Rosângela dos Santos Rodrigues - Elton Fillippe Barreto Tavares
Antonio Deison da Silva Mendonça - Arthur Silva Araújo
Luciana Barbosa Corrêa - Amujacy da Conceição Pereira Costa
Celma Damas de Sousa - Jefferson Ribeiro Dias
Ednilson da Silva Cronemberger - Anderson Lima de Oliveira
André Gustavo Guerra da Silva
(Organização)

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO

PASSADO, PRESENTE E FUTURO

1ª Edição



ORGANIZADORES

Rosangela dos Santos Rodrigues
Elton Fillippe Barreto Tavares
Antonio Deison da Silva Mendonça
Arthur Silva Araújo
Luciana Barbosa Corrêa
Amujacy da Conceição Pereira Costa
Celma Damas de Sousa
Jefferson Ribeiro Dias
Ednilson da Silva Cronemberger
Anderson Lima de Oliveira
André Gustavo Guerra da Silva

DOI-GERAL: 10.47538/AC-2025.67



Ano 2025

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO

PASSADO, PRESENTE E FUTURO

1ª Edição

Catálogo da publicação na fonte

A formação docente em contexto: passado, presente e futuro [recurso eletrônico] / organização de Rosângela dos Santos Rodrigues, Elton Fillippe Barreto Tavares, Antonio Deison da Silva Mendonça, Arthur Silva Araújo, Luciana Barbosa Corrêa, Amujacy da Conceição Pereira Costa, Celma Damas de Sousa, Jefferson Ribeiro Dias, Ednilson da Silva Cronemberger, Anderson Lima de Oliveira, André Gustavo Guerra da Silva. – 1. ed. – Natal: Editora Amplamente, 2025.

PDF.

ISBN: 978-65-5321-056-1

DOI: 10.47538/AC-2025.67

1. Formação docente. 2. Educação contemporânea. 3. Prática pedagógica. 4. Políticas educacionais. 5. Desenvolvimento profissional de professores. I. Rodrigues, Rosângela dos Santos. II. Tavares, Elton Fillippe Barreto. III. Mendonça, Antonio Deison da Silva. IV. Araújo, Arthur Silva. V. Corrêa, Luciana Barbosa. VI. Costa, Amujacy da Conceição Pereira. VII. Sousa, Celma Damas de. VIII. Dias, Jefferson Ribeiro. IX. Cronemberger, Ednilson da Silva. X. Oliveira, Anderson Lima de. XI. Silva, André Gustavo Guerra da. XII. Título.

CDU: 37.013

R696

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente

Empresarial Amplamente Ltda.

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br

www.amplamentecursos.com

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2025 Os autores

Copyright da Edição © 2025 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores

Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2025

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Dra. Camila de Freitas Moraes
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas
Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Cláudia Silva Lima
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro
Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos



SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

ROSANGELA DOS SANTOS RODRIGUES

*Doutoranda em Ensino (RENOEN)
Universidade Estadual do Maranhão
(UEMA)*
rosangelllarodrigues@hotmail.com

AMUJACY DA CONCEIÇÃO PEREIRA COSTA

*Mestra em Matemática
Universidade Estadual do Maranhão
(UEMA)*
amujacyc@gmail.com

ELTON FILLIPPE BARRETO TAVARES

*Mestrando em Química
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte (UFRN)*
eltonbarretoaf@gmail.com

CELMA DAMAS DE SOUSA

*Especialista em Psicopedagogia Clínica
e Institucional
Faculdade de Educação Montenegro*
celma.sousa@ifpi.edu.br

ANTONIO DEISON DA SILVA MENDONÇA

*Mestre em Ensino de Biologia
(PROFBIO)
Universidade Estadual do Ceará
(UECE)*
antoniomendonca.professor@gmail.com
m

JEFFERSON RIBEIRO DIAS

*Especialista em Currículo e prática
docente nos anos iniciais do ensino
Fundamental
Universidade Federal Do Piauí (UFPI)*
jeffersondias515@gmail.com

ARTHUR SILVA ARAÚJO

*Doutorando em Informática na
Educação
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul (UFRGS)*
arthuraraujoaraujo1@gmail.com

EDNILSON DA SILVA CRONEMBERGER

*Especialista em Políticas e Educação
Democrática
Universidade Cesumar (Unicesumar)*
ednilsoncronemberger@gmail.com

LUCIANA BARBOSA CORRÊA

*Mestra em Química Analítica
Universidade Federal do Maranhão
(UFMA)*
luciana.bc@ufma.br

ANDERSON LIMA DE OLIVEIRA

*Especialista em Linguagens, Suas
Tecnologias e o Mundo do Trabalho
Universidade Federal do Piauí (UFPI)*
oliveira.andersonlima@gmail.com



ANDRÉ GUSTAVO GUERRA DA SILVA

*Especialista em Ensino de Ciências – Educação
Instituto Federal de Pernambuco*

(IFPE – EAD)

andregguerras@gmail.com



Ano 2025

APRESENTAÇÃO

A formação docente ocupa lugar central nos debates educacionais, pois se constitui como eixo estruturante da qualidade da educação. Este *e-book* foi concebido com o objetivo de analisar, de forma articulada, os caminhos percorridos pela formação de professores no Brasil, suas configurações atuais e as perspectivas que se desenharam para o futuro. Trata-se de um campo dinâmico, constantemente atravessado por transformações históricas, demandas sociais e inovações pedagógicas, que exigem reflexões aprofundadas e fundamentadas.

Historicamente, a docência esteve vinculada a projetos de sociedade que definiram os rumos da educação. Desde o período imperial, passando pela República Velha e pelas reformas educacionais do século XX, até a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as políticas formativas foram moldando a identidade docente. Esse processo evidencia avanços normativos, mas também contradições e desigualdades, ainda presentes nas práticas formativas e no exercício profissional.

A partir do final do século XX, observa-se a intensificação das discussões em torno da valorização docente, incluindo a exigência de formação superior, o estabelecimento de planos de carreira e a criação de diretrizes curriculares nacionais. Contudo, tais conquistas convivem com limites estruturais, como condições precárias de trabalho, disparidades regionais e a insuficiência de investimentos, fatores que comprometem a efetividade das políticas educacionais e impactam diretamente a qualidade da formação e da prática pedagógica. No cenário atual, marcado pela expansão das tecnologias digitais, a formação docente enfrenta novos desafios.

Nesse sentido, a cultura digital não apenas modifica práticas pedagógicas, mas também redefine os papéis e as competências requeridas dos professores. Torna-se imprescindível que a formação inicial e continuada inclua dimensões relacionadas ao letramento digital, ao uso crítico das tecnologias e à mediação pedagógica em ambientes híbridos e virtuais, de forma a responder às demandas da sociedade em rede. Outro eixo



relevante da obra é a análise das metodologias ativas como estratégias para ressignificar a prática pedagógica e a formação docente.

O professor contemporâneo precisa ser capaz de estimular a autonomia, o pensamento crítico e a colaboração entre os estudantes. Para tanto, a formação não pode se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve privilegiar a construção de saberes, a experimentação e a integração de diferentes áreas do conhecimento.

A docência no ensino superior é aqui tratada como dimensão que exige reflexão específica. A integração entre ensino, pesquisa e extensão, constitutiva da identidade universitária, demanda formação sólida, que contemple tanto o domínio científico quanto a competência pedagógica. Esse movimento amplia a compreensão da formação docente, mostrando que ela não se limita à educação básica, mas também envolve a qualificação de profissionais responsáveis pela produção e difusão de conhecimento científico.

A inclusão e a valorização da diversidade aparecem como compromissos éticos e políticos indispensáveis à prática docente. Formar professores para lidar com diferentes contextos culturais, sociais e individuais é condição para a construção de uma escola democrática e justa. Nesse sentido, a obra problematiza a necessidade de currículos de formação que contemplem não apenas o conhecimento técnico, mas também a dimensão humana e social da docência.

No mesmo horizonte, ganha relevância o debate sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional. A ideia de aprendizagem permanente é reafirmada como elemento constitutivo da identidade docente. As transformações educacionais, tecnológicas e sociais impõem a necessidade de atualização constante, reforçando o papel das políticas públicas e institucionais na criação de condições para que o professor continue aprendendo ao longo de sua carreira.

Outro tema que se destaca é a integração da educação socioemocional à formação de professores. Ao considerar que a docência envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas também o cultivo de relações, afetos e vínculos, torna-se necessário pensar na preparação dos educadores para lidar com dimensões subjetivas, emocionais e éticas da prática pedagógica. Isso amplia a visão sobre a formação docente, incluindo o cuidado consigo e com o outro como princípios pedagógicos.



Por fim, o *e-book* aponta para o futuro da formação docente diante de um mundo em constante transformação. Inteligência artificial, personalização da aprendizagem, ensino híbrido e novas formas de certificação anunciam mudanças significativas nos papéis do professor. Contudo, sustenta-se que qualquer inovação deve estar orientada por princípios humanistas, inclusivos e democráticos, garantindo que a educação permaneça como direito social e instrumento de emancipação.

Este trabalho, ao reunir perspectivas históricas, filosóficas, políticas, pedagógicas e prospectivas, busca oferecer ao leitor uma compreensão ampla da formação docente em suas múltiplas dimensões. Pretende-se, assim, contribuir para o debate acadêmico e profissional, estimulando reflexões críticas e a construção de caminhos que fortaleçam a docência como prática social transformadora.

Uma excelente leitura!

Os(as) organizadores(as)



Ano 2025

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	12
PANORAMA HISTÓRICO E LEGAL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	
Maurício Aires Vieira	
Weider Silva Pinheiro	
Carlos Daniel Chaves Paiva	
Renata da Silva Alves	
Paulo Rafael de Lima e Souza	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-01	
CAPÍTULO II	32
FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DIGITAL: TECNOLOGIAS, COMPETÊNCIAS E CULTURA EDUCACIONAL	
Elciete de Campos Moraes Brum	
Plácido Anthony Lima Martins Queiroz	
Ednilson da Silva Cronemberger	
Anderson Lima de Oliveira	
Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-02	
CAPÍTULO III.....	52
METODOLOGIAS ATIVAS: ESTRATÉGIAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Elciete de Campos Moraes Brum	
Antonio Deison da Silva Mendonça	
Arthur Silva Araújo	
Hedilandio Vidal Araújo	
Aline Souza da Fonseca	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-03	
CAPÍTULO IV	74
ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES, PESQUISA E EXTENSÃO	
Francisco Jorge Gondim	
Aline Souza da Fonseca	
Cláudio Alves Damascena	
Alexandre Abreu de Paula	
Miguel Justiniano Abanto Peralta	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-04	
CAPÍTULO V.....	95
FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE	
Rosangela dos Santos Rodrigues	
Luciana Barbosa Corrêa	
Claudiana Maria da Costa	
Jermamy Gomes Soeiro	
Ronielle Penha Florencio	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-05	

CAPÍTULO VI.....	118
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: FORMAÇÃO CONTINUADA E APRENDIZAGEM PERMANENTE	
Francisco Jorge Gondim	
Ronielle Penha Florencio	
Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	
Osmara Leal Santos	
Paulo Rafael de Lima e Souza	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-06	
CAPÍTULO VII.....	137
FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: INTEGRAÇÃO NECESSÁRIA	
Maurício Aires Vieira	
Carlos Daniel Chaves Paiva	
Maria Aglaê de Araújo Macêdo	
Carlos Alberto da Silva Santos	
Paulo Rafael de Lima e Souza	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-07	
CAPÍTULO VIII.....	154
HORIZONTES DA FORMAÇÃO DOCENTE: TENDÊNCIAS, TECNOLOGIAS E NOVOS PAPÉIS DO PROFESSOR	
Elton Fillippe Barreto Tavares	
Amujacy da Conceição Pereira Costa	
Jefferson Ribeiro Dias	
Celma Damas de Sousa	
Amanda Silva Alves	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-08	
POSFÁCIO.....	172

CAPÍTULO I

PANORAMA HISTÓRICO E LEGAL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Maurício Aires Vieira¹

Weider Silva Pinheiro²

Carlos Daniel Chaves Paiva³

Renata da Silva Alves⁴

Paulo Rafael de Lima e Souza⁵

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-01

RESUMO

Este capítulo apresenta um panorama abrangente da trajetória da formação docente no Brasil, analisando desde suas origens no período imperial até as transformações contemporâneas. O referencial teórico baseia-se em autores como Saviani (2010), Gatti (2010) e Nóvoa (1992), articulando perspectivas históricas e políticas educacionais. O objetivo é compreender como marcos legais, como a Constituição de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), o PNE e a BNCC, moldaram a identidade e as práticas docentes. A metodologia adotada consiste em revisão bibliográfica e análise documental de legislações e diretrizes curriculares, permitindo identificar continuidades e rupturas no processo formativo. Os resultados discutem a influência das políticas públicas na consolidação de modelos de formação inicial e continuada, destacando avanços, como a ampliação do acesso à formação superior, e limitações, como a persistência de desigualdades regionais e estruturais. A análise aponta que, embora o arcabouço legal seja robusto, a efetivação das políticas depende de investimentos e condições concretas de trabalho. Nas considerações finais, ressalta-se a necessidade de políticas integradas que articulem formação, valorização e carreira docente, assegurando qualidade e equidade. O capítulo contribui para situar o leitor sobre os fundamentos que sustentam as discussões posteriores da obra.

Palavras-chave: Formação docente; Legislação educacional; Políticas públicas; História da educação.

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil é resultado de um processo histórico marcado por transformações profundas, influenciado por mudanças sociais, políticas e econômicas. Desde os primeiros esforços para institucionalizar a preparação de professores, ainda no

1 Doutor em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). mauriciovieira@unipampa.edu.br.

2 Doutor em Administração de Empresas. Logos University International (UNILOGOS). weider@cartoriobruno.net.br.

3 Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática. Instituto Federal do Ceará (IFCE). chavespaivacarlosdaniel@gmail.com.

4 Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Ludopedagogia. Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). alvesrenata550@gmail.com.

5 Mestre em Ensino de Matemática (PROFMAT). Universidade Federal do Ceará (UFC). rafaellima2308@gmail.com.

século XIX, até as diretrizes mais recentes, observa-se a presença de debates permanentes sobre o papel do professor e as exigências impostas à sua atuação.

No período imperial, a criação das Escolas Normais representou um marco inicial na consolidação de políticas para a formação de professores, ainda que restrita a uma elite urbana e fortemente voltada à alfabetização básica. Esse modelo inicial refletia as necessidades de um país predominantemente agrário, com reduzida oferta de ensino formal e forte desigualdade regional (Saviani, 2010).

No período imperial, a criação das Escolas Normais representou um marco inicial na consolidação de políticas para a formação de professores, ainda que restrita a uma elite urbana e fortemente voltada à alfabetização básica. Esse modelo inicial refletia as necessidades de um país predominantemente agrário, com reduzida oferta de ensino formal e forte desigualdade regional (Saviani, 2010). Para Carvalho (2008), a centralização do ensino nessas instituições evidencia a tentativa de atender à demanda por educação elementar de forma econômica e padronizada, embora com limitações pedagógicas e alcance social restrito

Ao longo da Primeira República, novas demandas educacionais e movimentos de renovação pedagógica estimularam mudanças no perfil da formação docente. As reformas inspiradas no movimento Escola Nova buscaram articular teoria e prática, porém, enfrentaram dificuldades de implementação devido à precariedade de recursos e à falta de políticas de valorização profissional (Gatti, 2011)

O período pós-1930 foi marcado pela ampliação da intervenção estatal na educação, com a criação de sistemas de ensino mais estruturados e a regulamentação gradual da profissão docente. Ainda assim, a formação de professores manteve-se heterogênea, com disparidades entre regiões e níveis de ensino.

A partir da segunda metade do século XX, a expansão da rede escolar e a consolidação de políticas educacionais nacionais impuseram novas exigências à formação docente. O debate sobre currículo, metodologias e identidade profissional ganhou força, especialmente diante das transformações no mundo do trabalho e das mudanças tecnológicas.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceram parâmetros mais claros para a formação

inicial e continuada de professores, reforçando a necessidade de formação superior para o exercício do magistério na educação básica (Gatti, 2011).

O Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprofundaram a discussão sobre as competências docentes, buscando alinhar a formação de professores às demandas contemporâneas da aprendizagem e às metas de qualidade estabelecidas para a educação brasileira.

Apesar de avanços significativos no campo normativo, persistem desafios históricos que limitam a efetividade das políticas de formação docente. Entre eles, destacam-se a insuficiência de investimentos, as condições precárias de trabalho e as desigualdades de acesso à formação de qualidade, especialmente em regiões mais vulneráveis.

O cenário atual é ainda mais complexo diante das transformações tecnológicas, das demandas por inclusão e diversidade e das novas formas de organização do trabalho pedagógico. Esses fatores exigem um professor preparado para lidar com múltiplos contextos e capaz de integrar saberes pedagógicos, tecnológicos e socioemocionais.

Nesse contexto, compreender o panorama histórico e legal da formação docente no Brasil é fundamental para identificar os elementos estruturantes e as lacunas ainda existentes. Essa análise permite não apenas situar a discussão, mas também fundamentar propostas de melhoria que dialoguem com as necessidades reais da educação.

Este capítulo, portanto, propõe-se a examinar as principais etapas históricas e marcos legais que moldaram a formação docente no país, articulando as dimensões política, pedagógica e social. A partir dessa base, será possível compreender as discussões desenvolvidas nos capítulos seguintes e propor caminhos para o fortalecimento da profissão docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente no Brasil, enquanto objeto de estudo, é atravessada por disputas de projetos de sociedade e concepções de educação. Saviani (2010) observa que cada marco legal que regulamenta a profissão docente reflete uma determinada correlação de forças políticas e sociais, moldando não apenas o currículo formativo, mas também a

identidade do professor. Essa perspectiva histórica permite compreender que as mudanças não ocorrem de maneira linear, mas sim por meio de avanços, retrocessos e reconfigurações.

Para Libâneo (2018) as políticas educacionais para a formação de professores oscilam entre tendências tecnicistas e perspectivas crítico-emancipatórias, revelando tensões entre a formação instrumental e uma educação comprometida com a transformação social.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, pela primeira vez, um compromisso explícito do Estado brasileiro com a valorização do magistério, ao prever piso salarial profissional e plano de carreira. Conforme afirma Gatti (2011), tais dispositivos normativos criaram bases para políticas mais consistentes de formação inicial e continuada, ainda que sua implementação dependa de condições estruturais nem sempre garantidas.

No entanto, as contradições entre os avanços legais e a realidade das escolas persistem, especialmente quando se analisa a formação docente em contextos de desigualdade regional. Scheibe (2015) argumenta que, apesar dos esforços constitucionais, muitos professores continuam atuando em condições precárias, com formação inicial insuficiente e sem acesso adequado à formação continuada. Essa dissonância entre o previsto em lei e a prática cotidiana revela os desafios estruturais do sistema educacional brasileiro, que ainda não conseguiu universalizar um padrão mínimo de qualidade na formação docente.

Além disso, as recentes reformas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, trouxeram novas exigências para a formação de professores, demandando atualizações curriculares e adaptações pedagógicas. Segundo Nóvoa (2017), essas mudanças exigem um repensar constante da profissão docente, que deve articular conhecimentos específicos, didáticos e socioemocionais para responder às complexidades do século XXI. Contudo, sem investimentos consistentes em políticas de valorização e formação, essas demandas podem aprofundar as desigualdades já existentes no magistério.

O estudo da formação docente demanda também a consideração do que Nóvoa (2017) denomina de “construção identitária” do professor, processo que se dá ao longo

de toda a carreira e que é influenciado pela formação acadêmica, pela prática e pelo contexto social. Em suas palavras:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 2017, p. 25).

O quadro 1, a seguir, sintetiza diferentes perspectivas teóricas e legais sobre a formação docente, evidenciando avanços, contradições e permanências ao longo do tempo. Saviani (2010) destaca que a formação é atravessada por disputas políticas e sociais, relacionando a valorização docente à qualidade da educação básica, enquanto Libâneo (2018) chama atenção para a oscilação entre políticas de cunho tecnicista e propostas crítico-emancipatórias. Gatti (2011) enfatiza tanto o papel da Constituição de 1988 e das DCNs como marcos legais, quanto os limites da expansão do ensino a distância sem qualidade adequada. Scheibe (2015) aponta as contradições entre normas legais e condições reais das escolas, o que se relaciona com as críticas de Nóvoa (2017) e Tardif (2019) sobre a necessidade de integrar teoria, prática, identidade docente e valorização dos saberes. Pimenta (2019) reforça essa lacuna entre teoria e prática, especialmente nos estágios, e Marcelo (2009) observa a desarticulação das políticas de formação continuada. Imbernón (2016; 2018), por sua vez, ressalta a importância de respeitar a autonomia pedagógica e o contexto escolar, enquanto documentos normativos como a LDB (1996) e a BNCC (2017) trouxeram exigências estruturais que modificaram o perfil formativo dos professores, mas ainda enfrentam o desafio de articular tais demandas às realidades das práticas formativas.

Quadro 1 - Referencial Teórico.

Autor/Ano	Ideia Central	Contribuição para a Compreensão da Formação Docente
Saviani (2010)	A formação docente é influenciada por disputas políticas e sociais, refletidas em cada marco legal.	Destaca a relação entre qualidade da educação básica e valorização/formação docente, defendendo a integração com um projeto educacional mais amplo.
Libâneo (2018)	Políticas de formação alternam entre tecnicismo e perspectiva crítico-emancipatória.	Evidencia a tensão entre formação instrumental e compromisso com transformação social.

Scheibe (2015)	Contradições entre avanços legais e realidade escolar.	Mostra a persistência de condições precárias e ausência de formação continuada adequada.
Nóvoa (1992, 1995, 2017, 2019)	Formação é construção identitária contínua; escola como espaço de formação permanente; repensar profissão frente às reformas.	Ressalta a importância da reflexão crítica, do trabalho coletivo e das condições adequadas para o exercício docente.
Tardif (2014)	Formação superior é positiva, mas deve integrar teoria e prática; professor como produtor de conhecimento.	Critica currículos fragmentados e defende valorização dos saberes docentes.
Pimenta (2012)	Formação envolve saberes acadêmicos, da experiência e curriculares; lacuna teoria-prática é problemática.	Aponta fragilidade dos estágios e excessiva teorização como entraves.
Gatti (2011)	Expansão do EAD ampliou acesso, mas gerou processos formativos precarizados.	Reforça necessidade de regulação e qualidade nos cursos a distância.
Marcelo (2009)	Políticas de formação continuada foram pontuais e pouco articuladas.	Defende maior conexão entre programas e necessidades das escolas.
Imbernón (2016)	Formação deve respeitar autonomia pedagógica e estar conectada ao contexto escolar.	Critica políticas descontextualizadas e defende apoio ao professor em vez de mero controle.
BNCC (2017)	Introduziu novas exigências para a formação alinhada a competências gerais e específicas.	Traz necessidade de atualização curricular, mas demanda equilíbrio com autonomia docente.
LDB (1996)	Tornou obrigatória a formação superior para professores da educação básica.	Alterou perfil formativo, mas trouxe desafios para adequação prática dos cursos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A LDB (Lei nº 9.394/1996) representou um marco na história da formação docente ao exigir a formação superior para professores da educação básica. Para Tardif (2019), essa exigência, embora positiva, trouxe consigo o desafio de conciliar a formação acadêmica com a prática pedagógica, exigindo cursos mais integrados e menos fragmentados.

O autor critica a persistência de uma estrutura curricular fragmentada, que muitas vezes prioriza disciplinas teóricas dissociadas da realidade escolar, em detrimento de uma

abordagem mais integrada que valorize os saberes experienciais dos professores. Essa lacuna entre teoria e prática tem sido apontada como um dos fatores que contribuem para o desprestígio da carreira docente e para as dificuldades de inserção profissional de jovens professores (Tardif, 2019).

Além disso, a exigência de formação superior, sem o devido investimento em políticas de acesso e permanência, acabou por criar novos desafios. Como destacam Diniz-Pereira e Zeichner (2019), muitos cursos de licenciatura, especialmente em instituições privadas, passaram a operar em um modelo massificado, com carga horária reduzida e estágios supervisionados pouco articulados com as redes públicas de ensino. Essa precarização da formação inicial contrasta com o discurso de valorização docente presente na LDB e em normativas posteriores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019). Nesse sentido, embora a legislação tenha avançado ao definir parâmetros mais rigorosos para a profissão docente, sua efetividade depende de uma revisão estrutural dos cursos de formação, com maior integração entre universidades, escolas e sistemas de ensino, além de mecanismos que assegurem qualidade e equidade na oferta desses cursos.

Entretanto, a implementação dessa diretriz revelou contradições, pois muitas instituições de ensino superior passaram a oferecer cursos de formação docente com estruturas curriculares descoladas da realidade escolar. Como aponta Pimenta (2019), a excessiva teorização e a fragilidade nos estágios supervisionados acabaram por reproduzir um modelo de formação distanciado das necessidades concretas das salas de aula. Essa lacuna entre teoria e prática tem sido apontada como um dos principais obstáculos para a consolidação de uma formação docente de qualidade no país.

Além disso, a expansão do ensino a distância na formação de professores, especialmente após 2005, trouxe novos dilemas. Segundo Gatti (2011), embora essa modalidade tenha ampliado o acesso à formação superior, em muitos casos resultou em processos formativos precarizados, com carga horária insuficiente de práticas pedagógicas e acompanhamento inadequado. Essa realidade exige maior regulação e qualificação dos cursos EAD, garantindo que a democratização do acesso não signifique o rebaixamento da qualidade na formação docente.

Pimenta (2012) reforça que o saber docente é composto por múltiplas dimensões – saberes da formação acadêmica, saberes da experiência e saberes curriculares –, e que a legislação educacional deve promover a integração entre esses campos. Essa compreensão evita que a formação se reduza a um processo burocrático ou exclusivamente teórico.

A década de 2000 assistiu à ampliação das políticas de formação continuada, como o Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor). Contudo, conforme aponta Marcelo (2011), muitas dessas iniciativas foram marcadas por ações pontuais e pouco articuladas às demandas reais das escolas, comprometendo seu impacto na prática docente.

Conforme aponta Marcelo (2011), muitas dessas iniciativas foram marcadas por ações pontuais e pouco articuladas às demandas reais das escolas, comprometendo seu impacto na prática docente. Essa desconexão entre políticas públicas e contexto escolar acabou por reproduzir um modelo de formação continuada descontextualizado, que pouco contribui para a superação dos desafios cotidianos enfrentados pelos professores (Imbernón, 2016).

O cenário atual exige uma reavaliação profunda das políticas de formação docente, considerando não apenas os aspectos legais e curriculares, mas também as condições materiais de trabalho. Como argumenta Nóvoa (2017), não há formação docente de qualidade sem a garantia de condições adequadas de exercício profissional, incluindo salários dignos, carga horária compatível e infraestrutura escolar satisfatória. Essa visão integrada entre formação inicial, continuada e valorização profissional parece ser o caminho mais promissor para enfrentar os históricos desafios da educação brasileira.

Saviani (2010) lembra que a formação de professores não pode ser pensada isoladamente, mas deve estar vinculada a um projeto educacional mais amplo. Nesse sentido, de acordo com o autor: “a melhoria da qualidade da educação básica está diretamente relacionada à formação e valorização dos professores. Qualquer política educacional que desconsidere este ponto central estará fadada a produzir resultados limitados e insatisfatórios” (Saviani, 2010, p. 152).

Outro elemento relevante é a relação entre as diretrizes curriculares nacionais e a autonomia dos cursos de licenciatura. Gatti (2011) observa que, embora as DCNs definam

competências e habilidades mínimas, ainda existe grande diversidade de propostas formativas, o que pode gerar desigualdades na preparação dos docentes.

A BNCC (2017) introduziu novas exigências para a formação docente, especialmente no que se refere ao domínio de competências gerais e específicas alinhadas aos currículos escolares. Imbernón (2018) adverte que tais alinhamentos devem respeitar a autonomia pedagógica e a pluralidade de abordagens, sob pena de engessar a prática docente.

A perspectiva histórico-crítica, defendida por Saviani (2010), ressalta que a legislação educacional é produto e expressão das contradições sociais. Desse modo, a formação docente deve preparar o professor para compreender e atuar criticamente diante dessas contradições, e não apenas para aplicar metodologias prescritas.

Nóvoa (2017) enfatiza a importância da escola como espaço de formação permanente, onde os professores podem construir coletivamente saberes a partir de sua prática. Para o autor, os docentes aprendem no processo de troca, no contexto de trabalho, construindo projetos comuns e compartilhando conhecimentos. “É na escola que se constrói a profissão docente e se define o seu sentido social” (Nóvoa, 2017, p. 28).

Complementando essa discussão, é fundamental considerar que a formação docente crítica e colaborativa, proposta por Saviani (2010) e Nóvoa (2017), exige políticas públicas que fortaleçam a autonomia pedagógica das escolas e incentivem a pesquisa-ação como parte do cotidiano educacional.

Libâneo (2018) alerta que, sem tempo institucionalizado para planejamento coletivo e formação em serviço, os professores acabam sobrecarregados por demandas burocráticas, limitando sua capacidade de reflexão sobre a prática. Dados de pesquisas como as da OCDE (2019) mostram que, no Brasil, docentes dedicam menos de 10% de sua carga horária a atividades colaborativas – um índice muito abaixo da média internacional. Essa realidade evidencia a necessidade de articular as diretrizes legais, como a LDB e o PNE, com condições materiais concretas: redução de jornada sem redução salarial, criação de espaços de formação nas próprias escolas e valorização dos coletivos docentes como núcleos de transformação pedagógica. Assim, a legislação avançará além do discurso apenas quando as escolas se tornarem, de fato, comunidades

de aprendizagem profissional, onde a crítica social e a construção compartilhada de saberes sejam pilares da prática educativa.

Esse enfoque coletivo e reflexivo também aparece nas propostas de formação em serviço, nas quais a prática pedagógica é analisada e ressignificada. Tardif (2014) defende que o professor não é apenas executor de currículos, mas produtor de conhecimento pedagógico, sendo necessário que as políticas de formação valorizem essa dimensão.

A legislação brasileira prevê que a formação continuada seja responsabilidade compartilhada entre os entes federados. No entanto, segundo Gatti (2011), a falta de articulação entre União, estados e municípios resulta em sobreposição de programas e desperdício de recursos, enfraquecendo a efetividade das políticas.

As reformas educacionais recentes reforçam a centralidade da avaliação de desempenho docente como instrumento de gestão. Embora possam contribuir para identificar necessidades formativas, tais avaliações precisam ser acompanhadas de políticas de apoio, evitando que se convertam apenas em mecanismos de controle (Imbernón, 2018).

Nesse sentido, o panorama histórico e legal da formação docente revela uma tensão permanente entre prescrições normativas e condições reais de implementação. As diretrizes e leis estabelecem metas ambiciosas, mas frequentemente esbarram na falta de financiamento adequado e na ausência de políticas de valorização que assegurem a permanência de professores qualificados.

Assim, compreender o referencial teórico que fundamenta a formação docente no Brasil é reconhecer que este campo é dinâmico, marcado por disputas conceituais e políticas. O diálogo entre legislação, teorias educacionais e práticas escolares é imprescindível para pensar estratégias que fortaleçam a profissão docente e garantam uma educação de qualidade para todos.

METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este capítulo adota abordagem qualitativa, voltada à análise descritiva e interpretativa do panorama histórico e legal da formação docente no Brasil. Esse tipo de abordagem foi escolhido por permitir a compreensão aprofundada de

fenômenos sociais e educacionais em seu contexto, valorizando a interpretação dos significados atribuídos por diferentes atores e presentes nos documentos oficiais. A investigação qualitativa é especialmente adequada para examinar políticas públicas e processos históricos, uma vez que privilegia a análise crítica das relações entre marcos normativos, práticas pedagógicas e condições estruturais.

O procedimento metodológico principal consistiu em revisão bibliográfica de obras de referência na área da educação, formação docente e políticas públicas educacionais. Foram priorizados autores clássicos, como Saviani (2010), Nóvoa (2017), Gatti (2011) e Tardif (2019), além de publicações contemporâneas que dialogam com as demandas e desafios atuais da docência. Essa seleção permitiu integrar perspectivas históricas e críticas, contribuindo para compreender as continuidades e rupturas no desenvolvimento da legislação e das práticas formativas.

Além da revisão bibliográfica, foi realizada análise documental de marcos legais que regulamentam a formação docente, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Essa análise possibilitou identificar diretrizes, objetivos e princípios estabelecidos pelas políticas públicas, bem como suas implicações na prática educativa e na organização dos cursos de licenciatura no país.

A triangulação entre revisão bibliográfica e análise documental buscou garantir maior robustez às conclusões, permitindo confrontar a teoria com o conteúdo normativo e o contexto histórico. Esse cruzamento de fontes proporcionou uma visão abrangente do objeto de estudo, permitindo identificar avanços, lacunas e contradições na trajetória da formação docente no Brasil. A metodologia, portanto, não se limita à descrição histórica, mas promove uma leitura crítica das transformações legais e políticas, articulando-as com o debate acadêmico e com as demandas sociais da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise histórica e documental evidencia que a formação docente no Brasil percorreu um caminho complexo, marcado por avanços normativos e permanência de problemas estruturais. Desde o surgimento das Escolas Normais, no século XIX, até a

institucionalização da exigência de formação superior pela LDB de 1996, houve uma ampliação do papel social do professor e de suas responsabilidades pedagógicas.

Nesse percurso, observa-se que a legislação educacional, embora tenha representado avanços formais na consolidação da profissão docente, nem sempre se traduziu em melhorias concretas para a categoria. A implementação das políticas foi permeada por desigualdades regionais, limitações de financiamento e descontinuidade administrativa, o que resultou em um cenário no qual as conquistas legais convivem com condições precárias de trabalho e formação. Assim, a formação docente passou a ser entendida não apenas como um requisito técnico, mas como uma dimensão política e social, que precisa articular teoria e prática, valorizar os saberes da experiência e responder às demandas de uma escola comprometida com a diversidade e a transformação social.

Os documentos analisados mostram que as políticas educacionais brasileiras buscaram, ao longo do tempo, conciliar demandas por qualidade e equidade com a necessidade de padronização de critérios de formação. A LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais funcionaram como referências centrais, mas sua aplicação é desigual em diferentes regiões do país.

Observa-se que a Constituição de 1988 representou um marco ao inserir, no texto constitucional, a valorização do magistério como elemento indispensável para a qualidade da educação básica. Entretanto, a efetivação dos dispositivos constitucionais, como piso salarial e plano de carreira, continua sendo um desafio, especialmente em municípios com baixa capacidade de arrecadação.

Esse cenário revela que os avanços legais, embora fundamentais, não são suficientes para assegurar mudanças estruturais sem o devido investimento em políticas públicas consistentes. A ausência de um sistema nacional integrado de formação e valorização docente reforça a fragmentação das iniciativas, que muitas vezes se sobrepõem ou se interrompem diante de ciclos políticos e restrições orçamentárias. Além disso, programas de formação continuada, quando existentes, nem sempre dialogam com as necessidades reais das escolas e dos professores, limitando seu impacto na prática pedagógica.

O quadro abaixo apresenta uma síntese relacionada à formação docente no Brasil, revelando um processo histórico marcado por avanços normativos e permanência de limitações estruturais. A evolução desde as Escolas Normais até a exigência de formação superior, prevista na LDB de 1996, ampliou o papel social do professor, mas não garantiu condições efetivas de valorização. Embora a Constituição de 1988, a LDB, as DCNs e o PNE tenham se consolidado como marcos centrais, sua aplicação permanece desigual entre as regiões do país, agravada pela falta de articulação federativa e por disparidades de infraestrutura. A valorização do magistério, prevista constitucionalmente com piso salarial e plano de carreira, esbarra em dificuldades financeiras de municípios com baixa arrecadação.

A BNCC, ao estabelecer competências e habilidades, trouxe novas exigências, mas também riscos de padronização excessiva e perda de autonomia docente. A formação continuada, embora impulsionada por programas como o Parfor, foi afetada por cortes e descontinuidades, o que limita a consolidação de um projeto nacional integrado. Soma-se a isso a influência de organismos internacionais, como UNESCO e OCDE, que contribuem com parâmetros globais, nem sempre ajustados à realidade brasileira. Persistem, ainda, desafios como a valorização do saber da experiência docente, frequentemente negligenciado frente à ênfase em conteúdos formais. Diante desse cenário, destaca-se a necessidade de um sistema nacional de formação que articule formação inicial, continuada, carreira e condições de trabalho em um projeto educativo coeso e voltado à transformação social.

Quadro 2 – Formação docente no Brasil: aspectos gerais.

Formação docente	Evolução social
Evolução histórica da formação docente	Da criação das Escolas Normais à exigência de formação superior (LDB/1996), com ampliação do papel social do professor.
Marcos legais e políticas educacionais	Constituição de 1988, LDB, DCNs e PNE como referências centrais, mas com aplicação desigual regionalmente.
Valorização do magistério	Constituição incluiu piso e plano de carreira, mas efetivação enfrenta dificuldades em municípios com baixa arrecadação.
Avanços normativos e limitações	Leis e diretrizes não garantem melhoria sem políticas de valorização, investimento e infraestrutura.

Formação como dimensão política	Formação deve preparar para atuação social transformadora, dialogando com diversidade e saberes comunitários.
Impactos da BNCC	Estabelece competências e habilidades, mas risco de padronização rígida e perda de autonomia.
Formação continuada	Programas como Parfor ampliaram acesso, mas sofreram cortes e descontinuidade.
Desigualdades regionais	Menor infraestrutura e instituições formadoras prejudicam cumprimento das exigências legais.
Falta de articulação federativa	Ações sobrepostas entre União, estados e municípios geram desperdício de recursos.
Ciclos políticos e financiamento	Investimentos coincidem com períodos de prioridade educacional; crises reduzem recursos.
Influência internacional	UNESCO e OCDE contribuem com parâmetros, mas nem sempre alinhados à realidade nacional.
Valorização do saber da experiência	Ainda incipiente; prevalece ênfase em conteúdos formais desconectados da prática.
Necessidade de sistema nacional integrado	Formação inicial, continuada, carreira e condições de trabalho devem compor um projeto único.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A revisão bibliográfica também revelou que, segundo Saviani (2010), o avanço normativo não é suficiente para garantir a melhoria da educação se não estiver acompanhado de políticas de valorização e de investimento na infraestrutura das escolas e nos processos formativos. Nesse sentido, torna-se evidente que a formação docente deve ser compreendida como parte de um projeto educacional mais amplo, que inclua condições materiais adequadas, carreira estruturada e apoio contínuo ao trabalho pedagógico. Sem essas bases, as reformas legais acabam assumindo um caráter meramente formal, incapaz de promover transformações efetivas na qualidade da educação e no reconhecimento social da profissão docente.

Gatti (2011) reforça essa perspectiva ao afirmar que a formação docente deve estar atrelada a um projeto educacional democrático, que reconheça a diversidade cultural e social do país. A análise documental corrobora essa visão, evidenciando que as políticas mais efetivas são aquelas articuladas com programas de inclusão e de fortalecimento das redes de ensino.

Além disso, Saviani (2010) destaca que a desconexão entre as normativas educacionais e as condições materiais das escolas pode aprofundar desigualdades, especialmente em regiões periféricas, onde a carência de recursos básicos, como laboratórios, bibliotecas e acesso à internet, limita a implementação de propostas pedagógicas inovadoras. O autor ressalta que, sem um financiamento adequado e uma gestão participativa, as reformas educacionais correm o risco de se tornar meramente simbólicas, reproduzindo estruturas excludentes em vez de transformá-las. Essa crítica é particularmente relevante no contexto brasileiro, onde estudos como os de Cury (2008) apontam para a histórica defasagem entre o discurso legal e a realidade das escolas públicas, marcada por precariedade e descontinuidade administrativa.

Gatti (2011) acrescenta que a expansão do acesso por meio da formação a distância, embora tenha contribuído para a ampliação das oportunidades, trouxe também processos formativos fragilizados, muitas vezes desarticulados das demandas reais das escolas. Essa constatação converge com a crítica de Scheibe (2015), que evidencia as contradições entre avanços normativos e a permanência de condições precárias de trabalho docente, destacando a insuficiência da formação continuada ofertada. Nesse mesmo horizonte, Nóvoa (2017) ressalta que a formação não deve ser concebida apenas como um cumprimento de requisitos legais, mas como um processo identitário permanente, sustentado pela reflexão crítica, pelo trabalho coletivo e pela valorização dos saberes da experiência. Essa perspectiva amplia a compreensão de que investir na formação docente significa, simultaneamente, investir na qualidade da educação e no fortalecimento da escola como espaço democrático de produção de conhecimento.

Diante desse quadro, Gatti (2011) argumenta que a formação docente não pode se restringir a aspectos técnicos, mas deve incorporar uma dimensão política, preparando os educadores para atuar como agentes de transformação social. A autora defende que currículos de formação inicial e continuada precisam dialogar com as demandas locais, integrando saberes comunitários e promovendo práticas pedagógicas antirracistas, antissexistas e inclusivas. Nesse sentido, a análise de documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) revela avanços conceituais, mas também expõe lacunas na operacionalização, como a falta de articulação entre universidades, redes de ensino e comunidades escolares. Essa fragilidade, conforme

alerta Arroyo (2013), pode levar a uma formação dissociada dos desafios cotidianos enfrentados pelos professores, reduzindo seu potencial emancipatório.

Outro ponto relevante é a centralidade da BNCC na atual configuração da formação docente. Ao estabelecer competências e habilidades gerais, o documento orienta tanto a formação inicial quanto a continuada. Contudo, como aponta Imbernón (2016), essa padronização corre o risco de reduzir a autonomia docente se for implementada de forma rígida e descontextualizada.

A análise histórica mostra que as políticas de formação continuada, como o Parfor, tiveram impacto positivo em termos de acesso, mas apresentaram dificuldades de continuidade. Em muitos casos, programas foram interrompidos ou sofreram cortes de recursos, prejudicando a consolidação de uma cultura formativa permanente.

Nesse contexto, Marcelo (2009) observa que as políticas de formação continuada no Brasil, em sua maioria, foram caracterizadas por ações pontuais e pouco articuladas às necessidades concretas das escolas. Essa constatação reforça a crítica de Pimenta (2012), que aponta a persistente lacuna entre teoria e prática como um entrave para a efetividade dos processos formativos, especialmente nos estágios e experiências práticas. Já Tardif (2014) enfatiza que a formação docente deve integrar de modo indissociável os saberes acadêmicos, curriculares e da experiência, valorizando o professor como produtor de conhecimento e não apenas como executor de prescrições externas. Assim, evidencia-se que a consolidação de políticas de formação exige superar tanto a fragmentação quanto a padronização excessiva, buscando articular fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e condições reais de trabalho.

As desigualdades regionais permanecem como um dos maiores desafios. Regiões com menos recursos financeiros e menor rede de instituições formadoras enfrentam dificuldades para cumprir as exigências legais de formação, resultando em discrepâncias significativas na qualidade do ensino.

O estudo também evidenciou que a legislação educacional brasileira, embora avançada em termos formais, frequentemente carece de mecanismos de acompanhamento e avaliação de sua implementação. Isso cria um distanciamento entre a norma e a prática, que se reflete na formação e atuação dos professores.

A presença de múltiplos atores – União, estados e municípios – na gestão da formação docente é positiva do ponto de vista da descentralização, mas, como ressaltado por Gatti (2011), a falta de articulação entre esses entes leva à sobreposição de ações e desperdício de recursos.

Essa análise converge com a crítica de Saviani (2010), ao afirmar que a fragmentação das políticas educacionais compromete a construção de um projeto formativo consistente e de caráter nacional. Para o autor, a ausência de um sistema integrado de formação e valorização docente contribui para a reprodução das desigualdades, já que cada esfera administrativa tende a priorizar interesses imediatos em detrimento de uma visão de longo prazo. Nessa mesma linha, Nóvoa (2019) reforça que a formação deve ser compreendida como um processo contínuo e coletivo, articulado às condições reais de trabalho e sustentado por políticas de Estado, e não apenas de governo. Dessa forma, o enfrentamento das desigualdades regionais e da falta de coordenação federativa exige a implementação de políticas estruturantes, capazes de assegurar coerência, permanência e efetividade ao processo formativo dos professores.

Do ponto de vista histórico, nota-se que momentos de maior investimento na formação docente coincidem com períodos de maior prioridade da educação na agenda política nacional. Já em períodos de crise econômica, há redução de recursos e enfraquecimento das políticas formativas.

Outro aspecto relevante identificado é a influência de organismos internacionais, como UNESCO e OCDE, na formulação de políticas para a formação docente, especialmente a partir dos anos 2000. Embora contribuam com parâmetros e metas, também trazem perspectivas que nem sempre dialogam plenamente com a realidade brasileira.

Essa influência externa, embora importante para inserir o Brasil em debates globais sobre qualidade e equidade educacional, deve ser analisada com cautela. Como observa Scheibe (2015), a adoção de parâmetros internacionais sem a devida adaptação ao contexto nacional pode gerar políticas descoladas das condições materiais das escolas e das necessidades formativas dos professores. Nesse mesmo sentido, Imbernón (2018) ressalta que a formação docente deve estar enraizada na realidade local e valorizar a autonomia pedagógica, evitando que metas externas se sobreponham às demandas sociais

internas. Assim, mais do que alinhar-se a padrões globais, o desafio está em construir políticas que articulem referências internacionais com a diversidade cultural, social e econômica do país, garantindo que a formação docente seja não apenas tecnicamente adequada, mas também socialmente transformadora.

A análise reforça que a valorização do saber da experiência, conforme defendido por Nóvoa (1992), ainda é incipiente nas políticas nacionais. Predomina a ênfase em conteúdos formais, muitas vezes desconectados das práticas cotidianas e das necessidades concretas das escolas.

Por fim, a discussão indica que a construção de um sistema nacional de formação docente, articulado e contínuo, é uma necessidade urgente para que o país supere desigualdades e consolide uma educação pública de qualidade. Isso implica integrar formação inicial, continuada, carreira e condições de trabalho em um único projeto de desenvolvimento da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste capítulo evidencia que a formação docente no Brasil é resultado de um processo histórico e político permeado por avanços normativos, desafios estruturais e disputas conceituais. A trajetória desde as primeiras Escolas Normais até a exigência de formação superior pela LDB demonstra um movimento de valorização formal do magistério, embora nem sempre acompanhado de condições concretas para sua efetivação.

Os resultados mostram que os marcos legais — como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, o PNE e a BNCC — desempenham papel central na orientação das políticas de formação inicial e continuada. No entanto, a implementação dessas diretrizes encontra limitações, especialmente nas desigualdades regionais e na insuficiência de investimentos.

A formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo, no qual formação inicial, desenvolvimento profissional e condições de trabalho estão intrinsecamente conectados. Políticas públicas fragmentadas e desarticuladas entre

União, estados e municípios tendem a produzir resultados parciais, não resolvendo problemas estruturais.

Os dados e estudos analisados reforçam a importância de articular teoria e prática na formação de professores, valorizando o saber da experiência, conforme apontam Nóvoa (1992) e Tardif (2014). Essa integração é fundamental para que o docente possa responder às demandas de uma escola em transformação, marcada por diversidade cultural, avanços tecnológicos e desafios de inclusão.

Conclui-se que o fortalecimento da formação docente no Brasil requer não apenas o cumprimento das metas legais, mas a construção de um projeto nacional integrado, que garanta qualidade, equidade e valorização profissional. Tal projeto deve considerar a educação como direito social e a docência como elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. 3. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **Formação de professores: dilemas contemporâneos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 407-422, abr./jun. 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente de professores: novas tendências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 11, p. 9-28, jan./jun. 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 4. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2018.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, n. 1, p. 1-15, jan./mar. 2020.

OECD. **Talis 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. Acesso em: 16 ago. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 143-155, maio/ago. 2010.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil: dilemas contemporâneos**. Florianópolis: UFSC, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education - all means all**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 06 ago. 2025.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DIGITAL: TECNOLOGIAS, COMPETÊNCIAS E CULTURA EDUCACIONAL

Elciete de Campos Moraes Brum⁶

Plácido Anthony Lima Martins Queiroz⁷

Ednilson da Silva Cronemberger⁸

Anderson Lima de Oliveira⁹

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹⁰

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-02

RESUMO

O impacto da cultura digital na formação docente, explorando como tecnologias emergentes reconfiguram práticas e saberes pedagógicos. O presente capítulo dialoga com autores como Moran (2018), Bacich (2020) e UNESCO (2019), abordando competências digitais, letramento midiático e cidadania digital. O objetivo é identificar como a formação inicial e continuada pode preparar professores para integrar recursos tecnológicos de forma crítica e inclusiva. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica com ênfase em estudos recentes e documentos normativos, como o DigCompEdu (Rede Europeia, 2017). Os resultados revelam que, embora haja crescente acesso a dispositivos e plataformas, ainda persiste um uso instrumental e pouco reflexivo das tecnologias. A discussão aponta a importância de formar professores capazes de selecionar, adaptar e criar recursos digitais alinhados aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos estudantes. Também se destaca o papel da tecnologia na personalização da aprendizagem e no estímulo a metodologias ativas. Nas considerações finais, defende-se que a formação docente na era digital deve ir além da alfabetização tecnológica, incorporando dimensões éticas, críticas e inclusivas, de modo a potencializar o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Competências digitais; Letramento digital; Cultura digital; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais na vida cotidiana e no espaço escolar tem provocado mudanças significativas na forma como o conhecimento é produzido, acessado e compartilhado. A cultura digital atravessa as práticas sociais e, inevitavelmente, redefine as relações educativas, exigindo que a formação docente acompanhe esse

6 Mestra em Educação. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). elcietecmbrum.mat@gmail.com.

7 Mestre em Matemática. Universidade Federal do Ceará (UFC). anthony.queiroz@gmail.com.

8 Especialista em Políticas e Educação Democrática. Universidade Cesumar (Unicesumar). ednilsoncronemberger@gmail.com.

9 Especialista em Linguagens, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho. Universidade Federal do Piauí (UFPI). oliveira.andersonlima@gmail.com.

10 Doutorando em Educação. Universidade Federal do Piauí (UFPI). dilmar.jrcxs93@outlook.com.

processo de transformação. Nesse contexto, a escola não pode se manter à margem das inovações tecnológicas, devendo integrar tais recursos de maneira crítica e pedagógica.

O processo formativo dos professores, no entanto, enfrenta o desafio de ir além da dimensão técnica do uso de ferramentas digitais. A simples inserção de dispositivos e plataformas nas salas de aula não garante a renovação das práticas pedagógicas. Como destacam Moran (2018) e Bacich (2020), a tecnologia só se torna educativa quando integrada a metodologias que favoreçam o protagonismo do estudante e a construção de aprendizagens significativas. Assim, a formação docente deve contemplar tanto a apropriação crítica das tecnologias quanto a sua ressignificação no contexto pedagógico.

Nesse cenário, emergem novos conceitos como competências digitais, letramento midiático e cidadania digital, que configuram um conjunto de habilidades necessárias ao professor contemporâneo. Essas competências incluem desde a seleção e adaptação de recursos digitais até a criação de ambientes virtuais inclusivos, colaborativos e seguros. Relatórios da UNESCO (2019) e o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores – DigCompEdu (Rede Europeia, 2017) reforçam que o desenvolvimento dessas habilidades é condição para preparar os docentes e os estudantes para uma sociedade conectada e em constante mudança.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que o acesso às tecnologias ainda é marcado por desigualdades estruturais. Muitas escolas carecem de infraestrutura básica, como internet de qualidade, equipamentos atualizados e suporte técnico, o que limita a implementação de propostas pedagógicas inovadoras. Essa realidade impacta diretamente a formação docente, que, em grande parte, precisa lidar com a contradição entre os discursos de inovação e a precariedade das condições concretas de trabalho.

A formação inicial dos professores, nesse sentido, apresenta fragilidades relacionadas à distância entre teoria e prática. Muitas vezes, os currículos privilegiam conteúdos teóricos, mas oferecem poucas oportunidades para que os futuros docentes experimentem metodologias ativas mediadas por tecnologias. Isso resulta em profissionais que ingressam na escola com formação limitada para enfrentar os desafios da cultura digital. A formação continuada, embora essencial, também enfrenta entraves, como descontinuidade de programas, baixa articulação entre políticas e ausência de acompanhamento sistemático.

Outro elemento que merece destaque é a influência da cultura digital na própria identidade profissional docente. O professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador que deve ser capaz de dialogar com linguagens diversas e com as novas formas de interação que os estudantes vivenciam nas redes sociais e em plataformas digitais. Esse processo demanda uma postura reflexiva e crítica, capaz de articular valores éticos, inclusão e responsabilidade no uso das tecnologias.

As metodologias ativas têm se mostrado um caminho promissor nesse processo de integração entre tecnologia e pedagogia. A aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e o uso de recursos digitais colaborativos ampliam as possibilidades de engajamento dos estudantes e estimulam a autonomia no processo de aprender. Contudo, tais práticas só se consolidam quando os professores são devidamente formados para selecionar e adaptar as ferramentas digitais de acordo com os objetivos educacionais.

Nesse sentido, a formação docente contínua e contextualizada torna-se o alicerce indispensável para que as ferramentas não se sobreponham à intencionalidade pedagógica, mas sirvam como meios efetivos para promover uma aprendizagem mais significativa, crítica e personalizada. A tecnologia, portanto, não é um fim em si mesma, mas um poderoso catalisador para potencializar as interações e construir conhecimentos de forma coletiva e investigativa, desde que guiada por um professor preparado para orquestrar esse complexo ecossistema.

Além disso, a dimensão ética do uso das tecnologias não pode ser negligenciada. O avanço da inteligência artificial, o fenômeno das *fake news* e as questões relacionadas à privacidade e proteção de dados exigem que a formação docente inclua debates sobre cidadania digital e responsabilidade social. Nesse aspecto, formar professores digitalmente competentes implica capacitá-los para que também atuem como agentes críticos frente às implicações sociais e políticas da cultura digital.

É importante destacar, ainda, que a transformação digital na educação não deve ser entendida como substituição da mediação humana, mas como possibilidade de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem. O professor continua sendo figura central na construção do conhecimento, mas precisa estar preparado para desempenhar esse papel em ambientes híbridos, presenciais e virtuais, de forma criativa e contextualizada.

Diante desse panorama, o presente capítulo tem como objetivo analisar o impacto da cultura digital na formação docente, com ênfase nas competências digitais, no letramento midiático e na cidadania digital. Para isso, o texto está organizado em quatro partes: inicialmente, apresenta-se uma revisão teórica sobre cultura digital e formação docente; em seguida, discutem-se as políticas e documentos normativos que orientam a integração tecnológica; posteriormente, analisam-se os resultados de pesquisas e relatórios recentes sobre o tema; e, por fim, são elaboradas considerações que apontam caminhos para uma formação crítica, ética e inclusiva, capaz de responder às demandas da sociedade digital contemporânea.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para a elaboração deste capítulo é a revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, cujo objetivo é analisar e sistematizar estudos que tratam da formação docente na era digital. A escolha por esse caminho justifica-se pelo fato de que o tema envolve tanto dimensões conceituais quanto normativas, exigindo a compreensão das contribuições de autores da área e de documentos institucionais que orientam práticas e políticas educacionais.

O processo de levantamento bibliográfico contemplou livros, artigos científicos e relatórios publicados, com ênfase em obras de referência, como Moran (2018) e Bacich (2020), além de documentos internacionais, a exemplo do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu, Rede Europeia, 2017) e do relatório da UNESCO (2019) sobre educação e habilidades digitais. O recorte temporal priorizou produções mais recentes, a fim de abarcar discussões alinhadas às transformações tecnológicas contemporâneas e suas implicações para a prática docente.

A análise concentrou-se em três eixos principais: a) o impacto da cultura digital na redefinição do papel do professor; b) as competências digitais, o letramento midiático e a cidadania digital como dimensões centrais da formação; e c) as metodologias ativas e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Esses eixos orientaram a organização do referencial teórico e da discussão, possibilitando a construção de uma visão integrada sobre a formação docente na era digital.

Por fim, buscou-se articular a produção acadêmica com os marcos normativos que vêm orientando a política educacional no Brasil e em âmbito internacional, de modo a compreender como documentos como a BNCC (2017) dialogam com referenciais globais. A metodologia, portanto, não se limita à descrição de autores, mas propõe a análise crítica e comparativa das contribuições encontradas, com vistas a identificar convergências, lacunas e desafios que permanecem na formação docente em tempos de cultura digital.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo construir o arcabouço conceitual que fundamenta a análise da formação docente na cultura digital. Para tal, parte-se do exame do conceito de cultura digital como um novo ecossistema que redefine as relações de ensino e aprendizagem. Em seguida, discute-se a reconfiguração do papel do professor, que transita de transmissor de conteúdos para mediador, curador e designer de experiências de aprendizagem. Abordam-se, ainda, os frameworks de competências digitais e letramento midiático necessários para essa atuação, com destaque para a importância da cidadania digital. Por fim, são apresentadas as metodologias ativas como caminho pedagógico para a integração da tecnologia e as tensões estruturais – entre a inovação discursiva e a precariedade infraestrutural, a formação crítica e a tecnicista – que caracterizam e desafiam este campo de formação.

Quadro 1 – Eixos Temáticos.

Eixo Temático	Descrição	Referências
Cultura Digital e Educação	Transformação do ecossistema de aprendizagem; professor como mediador, curador e designer de experiências.	Lévy (1999); Kenski (2013); Moran (2018); Bacich (2020); Tardif (2014); Nóvoa (2017)
Competências Digitais	Framework DigCompEdu (engajamento, recursos digitais, pedagogia, avaliação, empoderamento dos aprendizes); BNCC incorpora cultura digital como competência geral.	Rede Europeia (2017); BNCC (2017)

Letramento Midiático e Cidadania Digital	Capacidade de analisar, avaliar e atuar eticamente nos meios digitais; combate à desinformação e promoção da cidadania digital crítica.	UNESCO (2019); Imbernón (2016)
Metodologias Ativas	Estratégias como sala invertida, projetos e rotação por estações para personalizar o ensino e favorecer a autonomia discente.	Bacich (2020); Moran (2018); Imbernón (2011)
Tensões Estruturais	Contradições entre discurso inovador e precariedade escolar; formação crítica versus tecnicista; velocidade tecnológica versus lentidão educacional.	Scheibe (2015); UNESCO (2019); Gatti (2010); Valente (2019)

Fonte: Elaboração própria.

CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO: A RECONFIGURAÇÃO DO ECOSISTEMA DE APRENDIZAGEM E DO PAPEL DOCENTE

O surgimento e a consolidação da cultura digital representam muito mais do que a inserção de artefatos tecnológicos no cotidiano; configuram uma transformação sociocultural profunda que redefine as formas de produzir, acessar e compartilhar informação e conhecimento (Lévy, 1999; Kenski, 2013). Na educação, esse novo ambiente impõe a superação de um modelo pedagógico centrado na transmissão unilateral de conteúdos, demandando a construção de ecossistemas de aprendizagem dinâmicos, híbridos e interativos (Moran, 2018). Nesse contexto, a sala de aula deixa de ser o lócus exclusivo do saber, e o professor enfrenta o desafio de mediar uma relação crítica e criativa dos estudantes com os vastos recursos e linguagens disponíveis digitalmente.

A passagem de um paradigma instrucionista para um paradigma mediacional exige uma ressignificação da identidade e da atuação docente. Conforme apontam os resultados, o professor deixa de ser o principal detentor do conhecimento para assumir funções complexas de mediador, curador e designer de experiências de aprendizagem (Bacich, 2020; Tardif, 2014).

Como mediador, o docente articula saberes pedagógicos, tecnológicos e sociais, guiando os alunos na navegação por ambientes digitais complexos e na construção autônoma do conhecimento. Como curador, é responsável por selecionar, organizar e

contextualizar fontes e recursos digitais confiáveis e relevantes, filtrando o excesso de informação e atribuindo significado pedagógico aos conteúdos. Por fim, como designer, projeta itinerários de aprendizagem que integram tecnologias de modo intencional, promovendo a autoria, a colaboração e o engajamento discente (Moran, 2018; Kenski, 2013). Essa nova postura aproxima-se da defesa de Nóvoa (2017) de um professor “aprendiz permanente”, disposto a dialogar com os saberes e repertórios trazidos pelos estudantes.

Para exercer esse papel ampliado, são demandadas novas competências docentes. O framework DigCompEdu (Rede Europeia, 2017) sistematiza essas competências em áreas como engajamento profissional, recursos digitais, pedagogia e avaliação, empoderamento dos aprendizes e promoção das competências digitais dos estudantes. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) incorpora a cultura digital como uma competência geral, exigindo que os educadores estejam preparados para sua implementação.

No entanto, supera-se a visão puramente instrumental. É imperioso desenvolver o letramento midiático e informacional, definido pela UNESCO (2019) como a capacidade de analisar, avaliar, criar e atuar de forma crítica e ética nos diversos meios. Para o professor, isso significa estar apto a orientar os estudantes no enfrentamento de desafios como a desinformação (*fake news*) e os discursos de ódio, formando cidadãos digitais responsáveis. Essa visão crítica é corroborada por Imbernón (2016), para quem a formação não pode se reduzir a capacitações técnicas descontextualizadas, mas deve fomentar uma cidadania digital ativa, que envolve o uso consciente, seguro e ético das tecnologias.

METODOLOGIAS ATIVAS E A PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO: TENSÕES ESTRUTURAIS E FORMAÇÃO DOCENTE DIGITAL

A operacionalização dessas competências encontra nas metodologias ativas um caminho fértil. Abordagens como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a rotação por estações (Bacich, 2020; Moran, 2018) colocam o aluno no centro do processo, potencializando sua autonomia e protagonismo. A tecnologia, neste contexto, não é um fim em si mesma, mas um meio para viabilizar a personalização da

aprendizagem, permitindo que o docente adapte estratégias e recursos às necessidades e ritmos individuais dos estudantes. Conforme alerta Imbernón (2011), a efetividade dessas metodologias depende da autonomia pedagógica do professor para adaptá-las criativamente à sua realidade contextual, evitando a aplicação de “receitas prontas”.

A transição para esse novo modelo esbarra em um conjunto de tensões constitutivas do sistema educacional. A literatura revisada evidencia um profundo divórcio entre o discurso inovador e a precariedade infraestrutural de muitas escolas (Scheibe, 2015; UNESCO, 2019), que limita materialmente a prática docente.

Outra tensão fundamental reside na contradição entre a demanda por uma formação crítica e a predominância de uma oferta tecnicista e pontual, focada no manejo de ferramentas específicas. Essa dissonância gera frustração e um sentimento de despreparo, agravado pela complexificação do trabalho docente – que agora exige curadoria, design e mediação digital – não acompanhada por melhorias nas condições de trabalho, na remuneração ou no reconhecimento social (Gatti, 2010).

Por fim, observa-se a tensão entre a velocidade da inovação tecnológica e a lentidão dos sistemas educacionais para absorvê-las de forma reflexiva e estável, criando uma sensação constante de obsolescência. Superar essas tensões exige políticas públicas consistentes que articulem infraestrutura, formação continuada e valorização profissional, concebendo a formação docente como um processo contínuo, colaborativo e crítico (Valente, 2019), e não como um evento isolado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos evidencia que a emergência da cultura digital impõe uma reconfiguração profunda e multifacetada da profissão docente, deslocando o eixo da atuação pedagógica da transmissão de informação para a mediação crítica e a curadoria do conhecimento. Este capítulo, Resultados e Discussão, sintetiza as principais descobertas desta investigação, organizadas em três eixos analíticos inter-relacionados: a redefinição do papel do professor, o desenvolvimento de competências digitais e midiáticas, e a integração das metodologias ativas. Os resultados apontam para um cenário de ampliação das funções docentes, que demandam suporte institucional e formação continuada para serem efetivadas. Contudo, a transição para esse novo

paradigma não é linear, sendo marcada por tensões constitutivas—como o abismo entre o discurso inovador e a precária infraestrutura, a formação tecnicista versus a necessidade de uma postura crítica, e a complexificação da profissão frente à desvalorização profissional—que definem os desafios e as perspectivas para uma formação docente verdadeiramente transformadora na era digital.

IMPACTO DA CULTURA DIGITAL NA REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR

A análise dos estudos evidencia que a cultura digital transformou o papel do professor, que deixou de ser apenas transmissor de conteúdos para assumir funções de mediador e curador do conhecimento. Moran (2018) observa que essa mudança exige do docente a capacidade de articular saberes pedagógicos, tecnológicos e sociais, a fim de responder às demandas de estudantes inseridos em ambientes digitais complexos.

Segundo Kenski (2013), essa articulação se concretiza na criação de ecossistemas de aprendizagem dinâmicos, nos quais o professor não apenas seleciona os recursos mais adequados, mas também projeta experiências que integram, de forma crítica e criativa, as linguagens e lógicas que permeiam o cotidiano dos alunos. Dessa forma, a atuação docente se desloca para um planejamento mais estratégico e menos centrado na exposição unilateral, incentivando a autoria e a cocriação em rede.

Essa redefinição do papel docente está diretamente vinculada à velocidade com que novas tecnologias emergem. Plataformas digitais, recursos de inteligência artificial e ambientes virtuais de aprendizagem desafiam os professores a se adaptarem constantemente. Bacich (2020) aponta que o grande desafio não é apenas acompanhar essas mudanças, mas integrá-las de modo reflexivo, evitando que a inovação tecnológica seja reduzida a modismos passageiros.

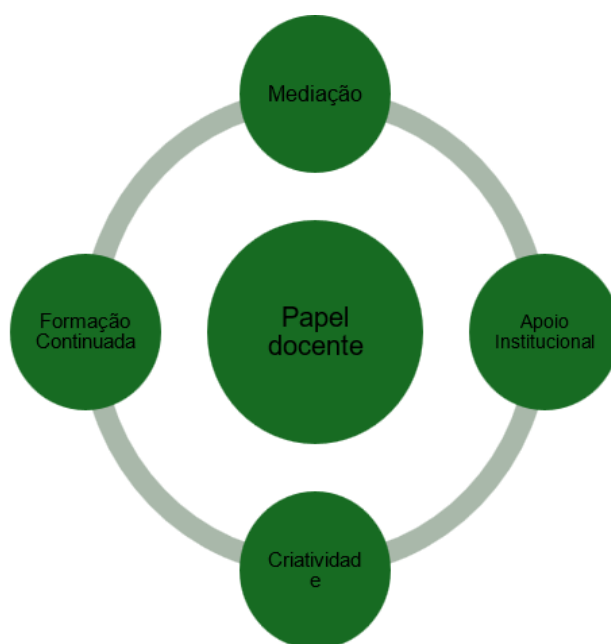
Nesse contexto, a formação de professores deve transcender o treinamento instrumental e fomentar uma postura investigativa, capaz de avaliar criticamente o potencial pedagógico de cada ferramenta. Como destaca Valente (2019), é fundamental desenvolver uma mentalidade na qual o educador experimenta, reflete e colabora com seus pares para construir práticas sustentáveis e alinhadas a um projeto educacional significativo, superando a mera substituição de suportes.

Observa-se, contudo, que essa transição não ocorre de forma homogênea em todas as realidades escolares. Relatórios da UNESCO (2019) mostram que, enquanto algumas escolas avançam em práticas inovadoras, outras permanecem limitadas por falta de infraestrutura, apoio institucional ou formação docente adequada. Tal desigualdade reforça a necessidade de políticas públicas consistentes que assegurem condições para a efetiva incorporação da cultura digital.

Outro aspecto identificado é que a cultura digital altera também a relação entre professores e estudantes. Os alunos, familiarizados com linguagens multimídia e redes sociais, chegam à escola com repertórios próprios, o que demanda novas formas de mediação pedagógica. Nesse sentido, Nóvoa (2017) ressalta que o professor deve se colocar como aprendiz permanente, disposto a dialogar com os saberes e experiências dos estudantes.

A formação docente, diante desse cenário, precisa ir além da transmissão de técnicas, incorporando processos reflexivos e colaborativos. Scheibe (2015) alerta que a distância entre avanços legais e realidade escolar pode gerar frustração e desmotivação profissional, caso não haja apoio para que os professores consigam transformar suas práticas.

Figura 1 – Papel docente.



Fonte: Elaboração própria.

A identidade docente também se reconfigura nesse contexto. O professor passa a ser reconhecido não apenas por seu domínio de conteúdos disciplinares, mas por sua capacidade de criar ambientes de aprendizagem digitais inclusivos, críticos e colaborativos. Essa concepção aproxima-se da visão de Tardif (2014), ao defender a valorização dos saberes da experiência no processo formativo.

Em síntese, os resultados indicam que a cultura digital amplia as funções do professor, mas, ao mesmo tempo, exige apoio institucional e formação continuada para que ele possa exercer plenamente esse papel mediador e transformador.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS, LETRAMENTO MIDIÁTICO E CIDADANIA DIGITAL

O segundo eixo da análise refere-se às competências digitais, ao letramento midiático e à cidadania digital. O DigCompEdu (Rede Europeia, 2017) apresenta seis dimensões fundamentais para a atuação docente no século XXI, incluindo o uso crítico de recursos digitais e o empoderamento dos aprendizes. Essas diretrizes vêm sendo utilizadas como referência para orientar políticas de formação docente em diversos países.

No Brasil, a discussão sobre competências digitais ainda é incipiente, embora a BNCC (2017) tenha introduzido competências gerais relacionadas à cultura digital. No entanto, sua implementação depende da formação de professores capazes de articular esses princípios à prática cotidiana, o que continua sendo um desafio.

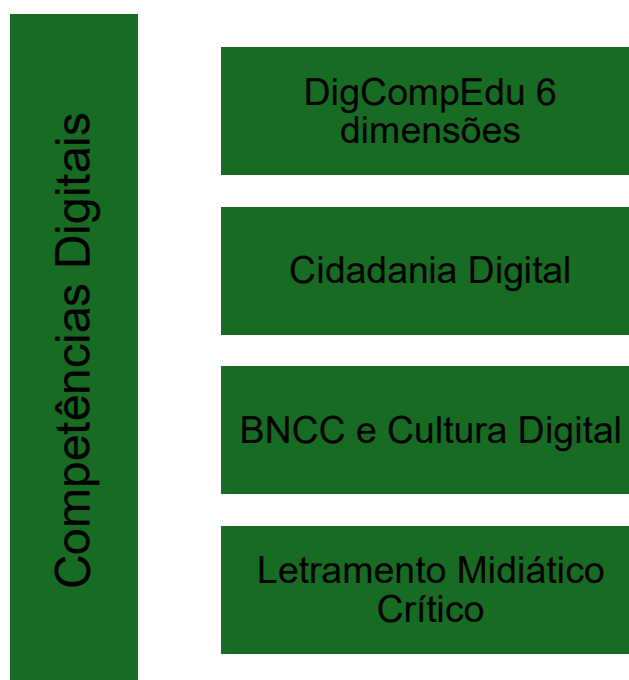
O letramento midiático surge como elemento central nesse processo. De acordo com a UNESCO (2019), trata-se da capacidade de analisar criticamente informações, compreender linguagens midiáticas e participar de forma responsável nos ambientes digitais. Para os docentes, essa competência é fundamental, pois os coloca como orientadores dos estudantes em um contexto de excesso de informações e riscos como *fake news* e discursos de ódio.

Moran (2018) reforça que formar professores digitalmente competentes não é apenas capacitá-los para utilizar ferramentas, mas também prepará-los para refletir sobre os impactos sociais, culturais e éticos das tecnologias. Assim, a formação docente deve

integrar dimensões técnicas e críticas, de modo a preparar os professores para lidar com as complexidades da sociedade digital.

A cidadania digital aparece, nesse contexto, como um conceito fundamental. Ela envolve o uso consciente, seguro e ético das tecnologias, incluindo o respeito à privacidade e à diversidade cultural. Imbernón (2016) destaca que políticas de formação descontextualizadas, focadas apenas em controle e padronização, não conseguem formar docentes comprometidos com uma prática pedagógica cidadã.

Figura 2 - Competências Digitais, Letramento e Cidadania Digital.



Fonte: Elaboração própria.

Os resultados da revisão bibliográfica mostram que programas de formação que integram essas dimensões críticas tendem a ter maior impacto na prática docente. Experiências internacionais indicam que professores que desenvolvem competências digitais de forma articulada conseguem promover práticas mais inclusivas e participativas em sala de aula.

Contudo, os desafios permanecem. A falta de articulação entre União, estados e municípios, como apontado por Gatti (2010), gera programas fragmentados e

descontinuados, limitando o alcance de políticas que poderiam consolidar a formação digital dos professores em âmbito nacional.

METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS

O terceiro eixo da análise refere-se às metodologias ativas e às práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Bacich (2020) defende que a adoção dessas metodologias, como sala de aula invertida, rotação por estações e aprendizagem baseada em projetos, potencializa a autonomia do estudante e fortalece o protagonismo discente.

Os dados analisados mostram que professores que participam de formações voltadas a metodologias ativas tendem a incorporar práticas mais inovadoras em sala de aula. No entanto, a ausência de acompanhamento sistemático e a sobrecarga de trabalho muitas vezes dificultam a continuidade dessas experiências.

Moran (2018) afirma que a tecnologia pode favorecer a personalização da aprendizagem, permitindo que os docentes adaptem estratégias às necessidades individuais dos alunos. Essa abordagem, quando aliada a metodologias ativas, amplia o engajamento discente e promove um aprendizado mais profundo.

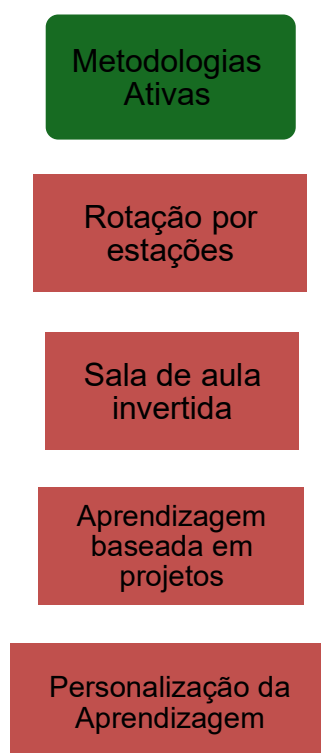
No entanto, a efetividade desse processo depende não apenas da escolha das metodologias, mas também das condições concretas em que elas são aplicadas. A ausência de infraestrutura tecnológica adequada, o excesso de alunos por turma e a sobrecarga de trabalho docente podem limitar a implementação de práticas inovadoras, transformando propostas promissoras em experiências superficiais ou descontínuas. Nesse sentido, como destaca Bacich (2020), a integração entre tecnologia e metodologias ativas deve ser acompanhada por políticas institucionais consistentes, que assegurem apoio material e pedagógico, além de um processo formativo contínuo que possibilite ao professor exercer sua autonomia criativa.

Outro resultado observado é que a integração de metodologias ativas depende não apenas da formação, mas também da infraestrutura escolar. A falta de equipamentos e conexão à internet de qualidade inviabiliza, em muitos contextos, a utilização de recursos

digitais interativos, o que reforça as desigualdades regionais já apontadas por Scheibe (2015).

A discussão revela, ainda, que as metodologias ativas não devem ser vistas como receitas prontas, mas como possibilidades pedagógicas que precisam ser adaptadas à realidade de cada escola. Imbernón (2011) reforça que a autonomia pedagógica é central nesse processo, pois permite que os professores selecionem estratégias de acordo com as necessidades de seus estudantes e do contexto em que atuam.

Figura 3 - Metodologias Ativas e Tecnologias.



Fonte: Elaboração própria.

Em conclusão, os resultados mostram que a formação docente para o uso de metodologias ativas mediadas por tecnologias deve integrar teoria e prática, articular políticas públicas e considerar as condições concretas de trabalho. Somente assim será possível consolidar uma cultura educacional inovadora, crítica e inclusiva, capaz de responder aos desafios da era digital.

TENSÕES E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DIGITAL

A análise dos estudos e documentos que fundamentam este capítulo permite identificar que o campo da formação docente na era digital é atravessado por tensões constitutivas. Estas não representam meros obstáculos a serem superados, mas sim dinâmicas complexas que definem o próprio cenário em que professores e formadores atuam. Compreender essas tensões é fundamental para qualquer proposta formativa que almeje ser realista e, ao mesmo tempo, transformadora.

A primeira e mais evidente tensão reside no divórcio entre o discurso inovador e a precariedade infraestrutural. De um lado, proliferam-se narrativas entusiasmadas sobre personalização da aprendizagem, ambientes virtuais imersivos e metodologias ativas potencializadas pela tecnologia, como bem ilustram as contribuições de Bacich (2020) e Moran (2018). De outro, a realidade concreta de grande parte das escolas brasileiras, marcada pela falta de banda larga de qualidade, equipamentos obsoletos e insuficiência de suporte técnico, impõe um limite material intransponível a essas aspirações. Esta contradição gera um fosso entre a formação recebida – que muitas vezes idealiza cenários tecnologicamente equipados – e a prática possível, levando à frustração e à sensação de despreparo.

Intimamente relacionada a essa questão, surge a tensão entre a demanda por competências críticas e a oferta de formação instrumental. Os referenciais internacionais, como o DigCompEdu (2017), e nacionais, como a BNCC (2017), advogam por um professor com letramento midiático e capaz de fomentar a cidadania digital. Contudo, a formação disponível, em muitos casos, reduz-se a capacitações pontuais focadas no funcionamento operacional de ferramentas e plataformas específicas, desvinculadas de uma reflexão pedagógica profunda. Essa abordagem tecnicista ignora a necessidade de uma apropriação crítica que permita ao docente selecionar, adaptar e criar recursos alinhados a intencionalidades educativas específicas.

Esse cenário aprofunda uma terceira tensão: a entre a complexificação do papel docente e a desvalorização profissional. A cultura digital exige do professor um leque ampliado de habilidades: é curador de conteúdo, designer de experiências de aprendizagem, mediador de conflitos em ambientes virtuais e promotor de cidadania digital. Este novo perfil demanda um investimento massivo em tempo e energia para a

formação continuada e o autoaperfeiçoamento. No entanto, essa complexificação não tem sido acompanhada por melhorias nas condições de trabalho, na remuneração ou no reconhecimento social da categoria, gerando sobrecarga e desgaste profissional.

Paralelamente, observa-se uma tensão crucial entre a defesa da autonomia pedagógica e a padronização de políticas públicas. Para que a integração da tecnologia seja significativa, é essencial que o professor tenha autonomia para adaptar as estratégias à sua realidade local, aos seus estudantes e ao seu projeto político-pedagógico, como bem salienta Imbernón (2011). No entanto, as políticas de formação e de inserção tecnológica, frequentemente, chegam às escolas de forma padronizada e descontextualizada, desconsiderando as particularidades de cada comunidade escolar e cerceando a criatividade e a autoria docente.

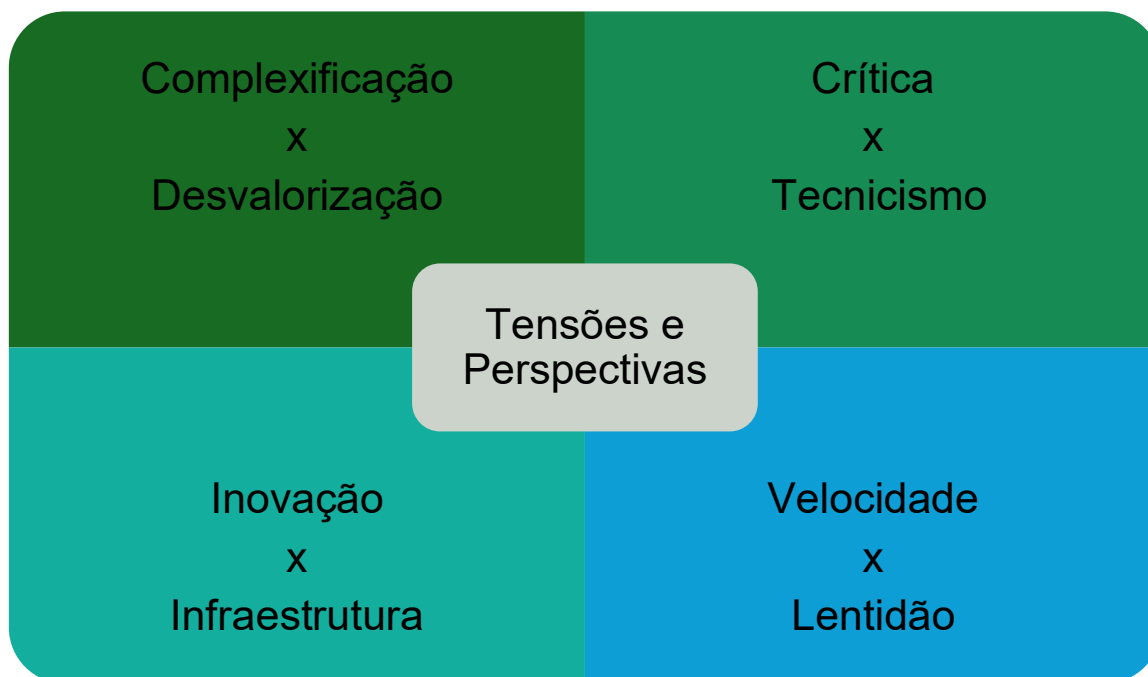
Outro ponto de fricção significativa está na discrepância entre a cultura digital discente e a formação docente tradicional. Os estudantes, nativos ou imersos na cultura digital, desenvolvem fora da escola modos próprios de aprender, comunicar-se e acessar informações. A escola e a formação de professores, com estruturas curriculares por vezes rígidas e baseadas em saberes estanques, demonstram dificuldade em dialogar com essa nova realidade. Isso exige do professor uma postura de aprendiz permanente, disposto a aprender com os alunos, o que nem sempre é facilitado pelos modelos formativos hierárquicos ainda prevalentes.

No âmbito específico da formação, seja inicial ou continuada, a tensão entre a teoria e a prática permanece aguda. Os currículos dos cursos de licenciatura frequentemente privilegiam a discussão teórica sobre tecnologias na educação, mas oferecem poucas oportunidades para que o futuro professor vivencie, na prática, a integração desses recursos em projetos pedagógicos reais. Essa lacuna faz com que ele ingresse na profissão com um conhecimento abstrato que pouco o prepara para os desafios concretos da sala de aula digital ou híbrida.

Acelera-se, ainda, a tensão entre a velocidade da inovação tecnológica e a lentidão dos sistemas educacionais. Novas ferramentas, aplicativos e inteligências artificiais surgem em um ritmo alucinante, enquanto os currículos, os planos de aula e a formação docente se movem em uma velocidade muito mais lenta. Esta defasagem cria um

sentimento constante de obsolescência e de “correr atrás do prejuízo”, impedindo uma apropriação reflexiva e estável das tecnologias disponíveis.

Figura 4 – Tensões e caminhos possíveis.



Fonte: Elaboração própria.

Diante desse emaranhado de tensões, contudo, surgem perspectivas promissoras. A mais relevante é a valorização das comunidades de prática e das redes colaborativas entre professores. Estas redes, formais ou informais, presenciais ou virtuais, tornam-se espaços vitais os saberes, a troca de experiências reais e o apoio mútuo, contornando a fragmentação e a descontinuidade das políticas oficiais. Elas representam um movimento de base que fortalece a autonomia profissional e a criação de conhecimentos contextualizados.

Por fim, consolida-se a perspectiva de que a formação docente precisa ser concebida como um processo contínuo, contextualizado e crítico. Não se trata de um evento pontual de capacitação, mas de um percurso permanente de desenvolvimento profissional que articule de forma indissociável a técnica, a pedagogia e o conteúdo (TPACK), sempre permeado por uma reflexão ética sobre os impactos da tecnologia na

sociedade. É nesta tríade – superação das tensões através do trabalho colaborativo, em um processo de formação permanente e crítico – que residem as principais perspectivas para uma efetiva transformação da formação docente na era digital.

CONCLUSÃO

A análise realizada neste capítulo, com base na revisão bibliográfica de estudos recentes e documentos normativos, permitiu identificar que a formação docente na era digital é um processo complexo e multifacetado, que transcende em muito a simples instrução no manuseio de ferramentas tecnológicas. Os resultados discutidos nos três eixos – redefinição do papel do professor, competências digitais e metodologias ativas – convergem para um ponto central: a necessidade de uma formação que seja, simultaneamente, técnica, crítica, ética e contextualizada.

Essa compreensão reforça que a formação docente digital não pode ser concebida como uma atividade pontual ou fragmentada, mas como um percurso contínuo de desenvolvimento profissional. Trata-se de um processo que articula teoria e prática, estimula a construção coletiva de saberes e reconhece a experiência docente como elemento fundamental para a ressignificação das práticas pedagógicas. Nesse contexto, torna-se imprescindível que políticas públicas assegurem condições estruturais, valorização profissional e espaços de colaboração entre pares, possibilitando que o professor se torne sujeito ativo na construção de uma educação crítica e transformadora.

Em primeiro lugar, confirma-se a premissa inicial de que o impacto da cultura digital exige uma reconfiguração profunda da identidade e do papel docente. O professor assume funções de curador de conteúdos, designer de experiências de aprendizagem e mediador de conhecimentos em ambientes multimodais. No entanto, como evidenciado, essa transição esbarra em desafios estruturais, como a desigualdade de acesso à infraestrutura digital e a fragilidade de muitas políticas de formação continuada, que se mostram desarticuladas e descontínuas.

Em segundo lugar, ficou evidente que o desenvolvimento de competências digitais, letramento midiático e cidadania digital constitui o cerne de uma formação docente adequada às demandas do século XXI. Frameworks como o DigCompEdu oferecem um caminho valioso, mas sua efetiva implementação, especialmente no

contexto brasileiro, depende de uma tradução crítica que considere as particularidades locais e a urgência de superar uma visão meramente instrumental. Formar professores críticos e criativos é condição indispensável para que eles possam, por sua vez, formar estudantes capazes de navegar no complexo ecossistema informacional digital com autonomia e responsabilidade.

Por fim, a discussão sobre metodologias ativas reforçou que a tecnologia só adquire sentido pedagógico quando integrada a abordagens que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. A personalização do ensino e o estímulo ao protagonismo discente mostram-se como potenciais a serem explorados, mas sua materialização está intrinsecamente ligada à existência de condições mínimas de trabalho e a um apoio institucional sistemático aos docentes.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian. Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação: uma articulação possível. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. Uma nova formação para os professores para uma nova educação. *In*: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **Formação permanente de professores: novas tendências**. São Paulo: Loyola, 2016.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

REDE EUROPEIA. **DigCompEdu**: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. Luxemburgo: Publicações da União Europeia, 2017.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil**: dilemas contemporâneos. Florianópolis: UFSC, 2015.

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

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>. Acesso em: 16 ago. 2025.

VALENTE, José Armando. A aprendizagem por meio das tecnologias digitais: learning by doing. In: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (Org.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2019.

CAPÍTULO III

METODOLOGIAS ATIVAS: ESTRATÉGIAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elciete de Campos Moraes Brum¹¹

Antonio Deison da Silva Mendonça¹²

Arthur Silva Araújo¹³

Hedilandio Vidal Araújo¹⁴

Aline Souza da Fonseca¹⁵

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-03

RESUMO

O presente capítulo explora o papel das metodologias ativas na formação docente, destacando como essas abordagens favorecem a autonomia, o pensamento crítico e a colaboração. O referencial teórico baseia-se em Moran (2018), Bacich e Moran (2018) e Valente (2019), que discutem a centralidade do estudante e a mediação docente na aprendizagem significativa. O objetivo é apresentar estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação, analisando sua aplicação na formação inicial e continuada. A metodologia adotada é a revisão bibliográfica, aliada à análise de experiências relatadas em pesquisas nacionais e internacionais. Os resultados indicam que as metodologias ativas contribuem para a ressignificação do papel do professor, que passa de transmissor de conteúdos a facilitador e mediador. A discussão evidencia que a adoção dessas práticas exige mudanças estruturais, como flexibilização curricular, integração interdisciplinar e desenvolvimento de competências digitais. Nas considerações finais, argumenta-se que a efetividade das metodologias ativas na formação docente está condicionada à construção de uma cultura pedagógica inovadora, apoiada por políticas institucionais e investimentos em formação continuada.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Aprendizagem significativa; Formação docente; Inovação pedagógica

INTRODUÇÃO

O discurso educacional contemporâneo frequentemente celebra as metodologias ativas como um antídoto para o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão passiva de informações. No contexto da formação docente, essas abordagens – como a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida e a Gamificação – são apontadas como estratégias cruciais para preparar futuros professores para as demandas

11 Mestra em Educação. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). elcietecmbrum.mat@gmail.com.

12 Mestre em Ensino de Biologia (PROFBIO). Universidade Estadual do Ceará (UECE). antoniomendonca.professor@gmail.com.

13 Doutorando em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). arthuraraujoaraujo1@gmail.com.

14 Mestre em Matemática. Universidade Federal do Ceará (UFC). heddyvidal@gmail.com.

15 Doutora em Biodiversidade e Biotecnologia. Universidade Federal de Rondônia (UNIR). alinesouzadafonseca@gmail.com.

da era digital. No entanto, existe um risco palpável de que sejam reduzidas a um simples catálogo de técnicas, um repertório de ferramentas a serem “aplicadas” sem a devida consideração sobre os processos de apropriação crítica e as condições necessárias para sua efetividade.

Como ressalta Bacich (2020), a efetividade das metodologias ativas depende de sua articulação com uma proposta pedagógica consistente, que considere os contextos escolares e incentive a autonomia docente. Sem essa dimensão reflexiva, tais práticas correm o risco de se tornarem prescrições superficiais, desvinculadas das necessidades reais de aprendizagem e das condições materiais de cada escola. Dessa forma, o papel da formação docente é garantir que essas metodologias sejam compreendidas não apenas como técnicas, mas como possibilidades de construção colaborativa do conhecimento, integradas a um projeto educativo crítico e emancipador.

Esse entendimento reforça a ideia de que a adoção de metodologias ativas deve estar vinculada a um processo de formação contínua que valorize a práxis docente. Como observa Moran (2021), a inovação pedagógica só se sustenta quando o professor assume uma postura de pesquisador da própria prática, refletindo sobre os sentidos e impactos de suas escolhas didáticas. Nesse cenário, a formação docente precisa favorecer espaços de experimentação, diálogo e compartilhamento de experiências, nos quais os educadores possam analisar criticamente tanto as potencialidades quanto as limitações dessas metodologias.

Nessa direção, Claudino e Silva (2023) reforçam que a incorporação das metodologias ativas deve estar vinculada a um projeto formativo que reconheça a complexidade da prática docente e o papel da cultura digital na reconfiguração do ensino. Para os autores, a inovação pedagógica não se reduz ao domínio de técnicas ou plataformas, mas exige condições que favoreçam a autoria do professor e a participação efetiva dos estudantes nos processos de aprendizagem. Ao enfatizar a autonomia e a reflexão crítica, eles alertam que metodologias ativas descontextualizadas podem apenas reproduzir velhas lógicas de transmissão sob novas roupagens, em vez de promover mudanças estruturais na relação entre ensino e aprendizagem.

Este capítulo parte do pressuposto de que a mera inserção de atividades hands-on ou tecnologias digitais na formação de professores é insuficiente para promover uma

mudança paradigmática sustentável. A verdadeira integração das metodologias ativas exige uma transformação mais profunda, que envolve a reestruturação dos currículos, a ressignificação do papel do formador e, sobretudo, a cultivação de uma cultura institucional que valorize a experimentação, a colaboração e a autonomia pedagógica.

O objetivo central aqui é, portanto, transcender uma visão instrumental e analisar criticamente os fatores habilitadores e os obstáculos que permeiam a implementação dessas metodologias na formação inicial e continuada de professores. Busca-se responder não apenas “o que fazer”, mas “como fazer” e “sob quais condições” essas práticas podem, de fato, contribuir para a construção de um professor reflexivo, crítico e autônomo.

Para tal, o capítulo estrutura-se em três eixos principais. Primeiro, discute-se a necessária transição de uma lógica de aplicação para uma lógica de apropriação crítica das metodologias, onde o futuro professor é incentivado a adaptar e recriar estratégias de forma contextualizada. Em seguida, analisam-se experiências concretas com três abordagens específicas, destacando seu potencial e seus desafios na formação docente.

O terceiro eixo, e talvez o mais crucial, dedica-se a uma análise aprofundada das condições habilitadoras para uma implementação sustentável. Serão examinados os condicionantes infraestruturais, a formação dos formadores, a cultura institucional e os modelos de avaliação, entendendo que são estes pilares que determinarão o sucesso ou o fracasso da iniciativa.

A metodologia sustenta-se em uma revisão bibliográfica crítica de autores de referência na área, como Moran (2018), Bacich e Moran (2018) e Valente (2019), cujas obras fundamentam a discussão sobre a centralidade do estudante e a mediação docente. Além disso, dialoga-se com a literatura que alerta para os desafios estruturais, como Scheibe (2015) e relatórios da UNESCO (2019), evitando assim uma visão idealizada e descontextualizada da inovação pedagógica.

A relevância deste debate é incontornável. Em um cenário educacional de rápidas transformações, formar professores que simplesmente replicam técnicas é insuficiente. É imperioso prepará-los para serem designers de experiências de aprendizagem, capazes de tomar decisões pedagógicas informadas e críticas em ambientes complexos e dinâmicos.

Espera-se, com esta discussão, oferecer uma contribuição que vá além da descrição de métodos. Almeja-se fomentar uma reflexão sobre a construção de ecossistemas formativos robustos que não apenas ensinem sobre metodologias ativas, mas que, principalmente, vivenciem essas metodologias, criando uma coerência essencial entre o que se prega e o que se pratica.

Por fim, argumenta-se que a efetividade das metodologias ativas na formação docente está intrinsecamente condicionada à construção de uma cultura pedagógica inovadora, apoiada por políticas institucionais coerentes e investimentos contínuos em formação. São essas as premissas que guiarão a análise desenvolvida ao longo deste capítulo.

DA APLICAÇÃO PARA A APROPRIAÇÃO: UMA MUDANÇA DE PARADIGMA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A implementação de metodologias ativas na formação docente tem frequentemente esbarrado em uma abordagem superficial, na qual técnicas e ferramentas são tratadas como *scripts* a serem seguidos, desvinculados de uma reflexão pedagógica mais profunda. Essa lógica da *aplicação* pressupõe que basta conhecer os passos de uma Aprendizagem Baseada em Projetos ou os recursos de uma plataforma de gamificação para que a inovação se concretize. No entanto, como alerta Imbernón (2011), essa perspectiva tecnicista ignora a complexidade do trabalho docente e reduz a formação a um treinamento instrumental, incapaz de fornecer a autonomia intelectual necessária para enfrentar contextos educacionais reais e imprevisíveis.

Segundo Zabala (1998), a renovação pedagógica exige compreender que metodologias inovadoras não são fórmulas prontas, mas práticas que precisam ser constantemente contextualizadas e adaptadas às realidades escolares. O autor argumenta que a qualidade da aprendizagem depende da intencionalidade pedagógica e da coerência entre objetivos, conteúdos e estratégias, elementos que só podem ser articulados a partir de uma formação docente crítica e reflexiva. Dessa forma, ao inserir metodologias ativas no cotidiano escolar, é necessário que o professor vá além da dimensão técnica, desenvolvendo a capacidade de analisar o sentido dessas propostas no interior de projetos

educativos mais amplos, comprometidos com a transformação social e a emancipação dos sujeitos.

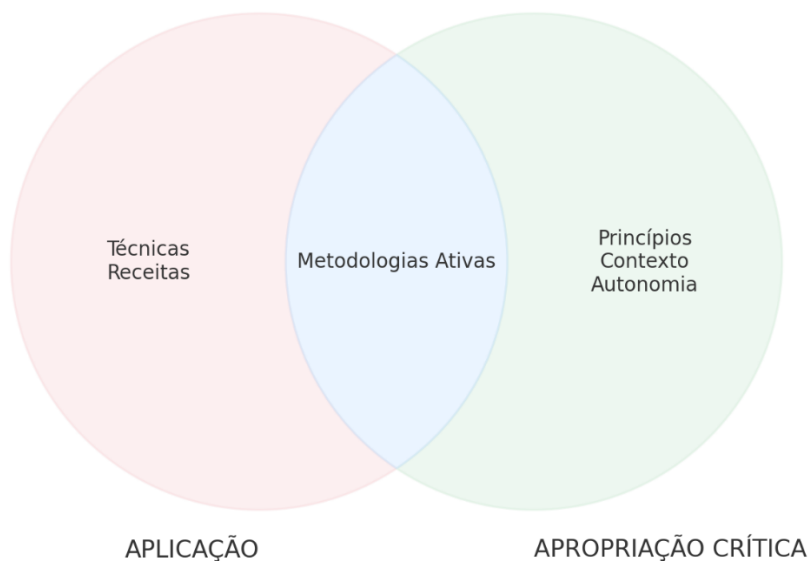
Nesse cenário, torna-se imprescindível compreender que as metodologias ativas não podem ser dissociadas de um projeto pedagógico crítico, que valorize a autonomia e a autoria docente. Como destaca Bacich (2020), a inovação não reside apenas na adoção de estratégias diferenciadas, mas na capacidade do professor de ressignificá-las à luz de seu contexto, das necessidades dos estudantes e dos objetivos formativos da escola. Assim, a formação docente deve superar a lógica de treinamento técnico e oferecer condições para que os professores se tornem protagonistas de práticas criativas e reflexivas, capazes de transformar a sala de aula em um espaço de investigação e construção compartilhada do conhecimento.

Nesse sentido, Bacich (2020) enfatiza que a adoção das metodologias ativas só se torna significativa quando orientada por um propósito formativo claro e sustentada por condições que favoreçam a participação crítica dos estudantes. Para a autora, não se trata de aplicar modelos pré-formatados, mas de promover experiências que estimulem a colaboração, a resolução de problemas e a construção compartilhada do conhecimento. Assim, a formação docente precisa articular teoria e prática, capacitando os professores a reinterpretarem e adaptar as metodologias ativas de modo criativo e contextualizado, em vez de segui-las como receitas prontas.

É urgente, portanto, operar uma mudança de paradigma: migrar de uma formação focada na *aplicação* de modelos predefinidos para uma que privilegie a *apropriação* crítica e criativa por parte do futuro professor. Apropriar-se de uma metodologia vai muito além de replicá-la; significa compreender seus princípios fundadores, suas potencialidades e limitações, para então adaptá-la, ressignificá-la e recriá-la em função de um contexto específico, das necessidades de aprendizagem dos estudantes e de um projeto político-pedagógico consistente

Figura 1 – Visão Prática.

Da Aplicação à Apropriação: Um Paradigma em Transição



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesse processo, a autonomia pedagógica emerge como conceito central. Conforme defendido por Valente (2019), a formação deve adotar uma postura de *learning by doing*, na qual o professor-in-formação é colocado em situações reais ou simuladas de tomada de decisão. Em vez de receber manuais de “como fazer”, ele é desafiado a analisar problemas, selecionar estratégias, testar soluções e refletir sobre os resultados, desenvolvendo assim um repertório prático fundamentado teoricamente, mas não engessado por ele.

Essa construção da autonomia exige que os cursos de formação – tanto inicial quanto continuada – abandonem estruturas curriculares rígidas e fragmentadas. É preciso criar espaços para a experimentação segura, onde o erro seja valorizado como parte indispensável do processo de aprendizagem, e onde a reflexão sobre a prática seja atividade constante, e não um apêndice avaliativo.

Essa perspectiva também encontra respaldo em Claudino e Silva (2023), que argumentam que a autonomia docente só pode ser construída em ambientes formativos que incentivem a experimentação, a análise crítica e a adaptação criativa das práticas

pedagógicas. Para os autores, a formação precisa ser concebida como espaço de problematização e construção coletiva de saberes, em que o professor se reconhece como sujeito ativo no processo e não apenas como executor de prescrições. Tal abordagem reforça a necessidade de romper com modelos formativos baseados em padronização e controle, valorizando o protagonismo do docente na criação de soluções contextualizadas para os desafios da sala de aula digital.

O papel do formador (seja na universidade, seja na rede de ensino) transforma-se radicalmente nesse cenário. Ele deixa de ser o especialista que detém e transmite o conhecimento “correto” sobre como lecionar para assumir a função de mentor, facilitador e co-investigador. Cabe a ele mediar processos, provocar reflexões, apresentar desafios e criar ambientes que simulem a complexidade da sala de aula, permitindo que os futuros professores vivenciem na prática a tensão entre teoria e prática.

Como destaca Nóvoa (2017), a formação docente se fortalece quando construída em redes colaborativas, nas quais o formador compartilha responsabilidades com os licenciandos e aprende junto a eles. Nessa perspectiva, a autoridade não desaparece, mas é ressignificada: em vez de se basear na transmissão unilateral de saberes, apoia-se na capacidade de inspirar, orientar e criar condições para que os futuros professores desenvolvam autonomia intelectual e protagonismo na construção de suas práticas.

Essa transição não é meramente metodológica; é, sobretudo, epistemológica. Envolve reconhecer que o conhecimento docente não é algo pronto e acabado a ser transferido, mas sim construído na ação reflexiva, na colaboração com os pares e no diálogo constante com os saberes da experiência (Tardif, 2014). As metodologias ativas, nesse sentido, são mais do que estratégias de ensino; são dispositivos para a construção desse conhecimento profissional.

Portanto, formar para a apropriação crítica significa preparar o professor para ser um pesquisador de sua própria prática, capaz de diagnosticar problemas, planejar intervenções fundamentadas, implementá-las e avaliar seus impactos de forma sistemática. É formar um profissional que não pergunta “qual metodologia devo usar?”, mas “qual problema busco resolver?” e “como posso adaptar os princípios desta abordagem para melhor atender aos meus estudantes?”.

A mudança da aplicação para a apropriação representa a espinha dorsal de uma formação docente verdadeiramente transformadora. É ela que permite transcender o modismo e instrumentalizar o professor para que ele se torne o principal agente de inovação em sua própria prática, respondendo com criatividade e criticidade aos complexos desafios da educação no século XXI. As seções seguintes explorarão como essa apropriação se materializa em estratégias específicas e quais condições são necessárias para que ela floresça.

ESTRATÉGIAS ATIVAS EM AÇÃO: ANÁLISE CRÍTICA DE TRÊS ABORDAGENS

No âmbito da formação docente, a discussão sobre metodologias ativas frequentemente se concentra em um conjunto de estratégias promissoras, porém sua implementação carece de uma análise que contemple tanto suas potencialidades quanto os desafios inerentes à sua execução. Este tópico dedica-se a uma análise crítica de três abordagens emblemáticas – Aprendizagem Baseada em Projetos, Sala de Aula Invertida e Gamificação – examinando seu potencial para a formação de professores e os obstáculos que frequentemente surgem em sua operacionalização.

Quadro 1 - Estratégias Ativas em Ação: Análise Crítica.

Estratégia	Potencial Formativo	Desafios
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Integra teoria e prática; rompe com fragmentação disciplinar; promove trabalho colaborativo, autoria e reflexão crítica; fortalece identidade docente.	Currículos rígidos e fragmentados; avaliação tradicional; cultura acadêmica teórica e individualista; falta de flexibilidade temporal.
Sala de Aula Invertida	Libera tempo presencial para atividades complexas; favorece interação, debates e resolução de problemas; personaliza a aprendizagem; fortalece autonomia discente.	Necessidade de mudança cultural; risco de reforço de práticas instrucionistas; exige acesso a recursos tecnológicos; demanda autonomia e disciplina prévia dos estudantes.
Gamificação e Aprendizagem Baseada em Jogos	Engaja e motiva; simula ambientes de tomada de decisão; desenvolve resiliência e perseverança; promove colaboração e reflexão crítica.	Risco de reducionismo; alto investimento em tempo e design instrucional; possíveis efeitos éticos como competição

		excessiva; simplificação de conteúdos.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) destaca-se como uma abordagem particularmente fértil na formação inicial e continuada. Seu potencial reside na capacidade de romper com a fragmentação disciplinar ainda tão presente nos cursos de licenciatura, integrando saberes teóricos e práticos em torno de um problema ou desafio real. Ao engajar-se na concepção, gestão e execução de um projeto, o futuro professor vivencia na prática a complexidade do planejamento pedagógico, a necessidade de trabalhar colaborativamente e os imprevistos que marcam a vida em sala de aula. Esta imersão em um contexto autêntico vai além da simulação, preparando-o para a tomada de decisão e para a articulação de conhecimentos de forma não linear e criativa.

Nesse sentido, Moran (2018) destaca que a Aprendizagem Baseada em Projetos favorece a formação de professores capazes de lidar com a incerteza e a complexidade, uma vez que os coloca diante de situações que exigem autonomia, pensamento crítico e criatividade. Para o autor, a ABP não deve ser vista apenas como metodologia, mas como um paradigma de ensino que conecta teoria e prática em um processo contínuo de investigação e ação. Assim, o futuro docente aprende não apenas a planejar e executar projetos, mas a refletir sobre os resultados, reorientar caminhos e dialogar com diferentes saberes, fortalecendo sua identidade profissional em contextos reais e desafiadores.

No entanto, a efetividade da ABP esbarra em barreiras substantivas. A estrutura rígida dos currículos universitários, organizados em disciplinas estanques e com cargas horárias fragmentadas, dificulta a implementação de projetos de longo prazo que demandam flexibilidade temporal e interdisciplinaridade. Além disso, a cultura acadêmica, por vezes excessivamente teórica e individualista, pode desencorajar a avaliação processual e colaborativa inerente à ABP, gerando um descompasso entre a proposta inovadora e os instrumentos tradicionais de avaliação do desempenho discente.

Claudino e Silva (2023) argumentam que a superação da lógica disciplinar fragmentada requer ambientes formativos que valorizem a interdisciplinaridade e a coautoria entre professores e estudantes. Para os autores, é fundamental que os currículos incorporem maior flexibilidade temporal e metodológica, permitindo o desenvolvimento

de projetos de longo prazo e a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, a ABP pode deixar de ser uma experiência pontual para se tornar parte constitutiva do percurso formativo, preparando o futuro docente para enfrentar, de maneira crítica e criativa, os desafios da prática educativa em uma sociedade digital e complexa.

Diante dessas tensões, torna-se necessário repensar a própria lógica institucional da formação docente, de modo a criar condições favoráveis para que a ABP se consolide como prática formativa. Como observam Claudino e Silva (2023), a superação da fragmentação curricular exige a construção de ambientes de aprendizagem colaborativos, nos quais professores formadores e licenciandos atuem em redes de coautoria, experimentando soluções para problemas educacionais concretos. Nessa perspectiva, a ABP deixa de ser uma técnica isolada e passa a configurar-se como uma estratégia de reorganização pedagógica, capaz de articular teoria e prática em um processo dinâmico e crítico, orientado pela reflexão coletiva e pelo compromisso com a transformação social.

A Sala de Aula Invertida surge como outra estratégia poderosa, cujo valor na formação docente transcende a mera inversão de momentos. Seu cerne está na liberação do tempo presencial – outrora dedicado à exposição de conteúdos – para atividades de maior complexidade cognitiva, como debates, mentorias, resolução de problemas colaborativos e prática guiada. Na formação de professores, isso se traduz na oportunidade de o formador atuar como um mediador próximo, observando e intervindo diretamente no desenvolvimento de habilidades práticas dos futuros docentes, enquanto a aquisição de informações básica é deslocada para um momento assíncrono, por meio de videoaulas, leituras dirigidas ou outros recursos.

No entanto, a efetividade da Sala de Aula Invertida depende de uma mudança cultural no modo como a formação docente é concebida. Bacich (2020) observa que, quando reduzida a uma simples substituição de aulas expositivas por videoaulas, a proposta perde sua potência transformadora e corre o risco de reforçar práticas em formato digital. Para que se configure como espaço de construção coletiva do conhecimento, é necessário que os futuros professores sejam estimulados a desenvolver autonomia na gestão do tempo, disciplina no estudo prévio e disposição para participar ativamente das atividades presenciais. Isso implica, também, que os formadores repensem

suas práticas avaliativas, priorizando processos que reconheçam o esforço colaborativo, a reflexão crítica e a autoria intelectual.

Contudo, a implementação bem-sucedida desta metodologia pressupõe uma série de condições que nem sempre estão presentes. Requer que os formandos tenham acesso estável a dispositivos e conectividade de qualidade fora do ambiente formal, o que nem sempre é uma realidade, aprofundando desigualdades já existentes. Exige, também, que os estudantes desenvolvam um alto grau de autonomia e responsabilidade para engajar-se com os materiais prévios, competência que precisa ser sistematicamente desenvolvida e não apenas pressuposta. Por fim, demanda do formador uma competência didática apurada para criar materiais de estudo autônomos verdadeiramente eficazes e para desenhar atividades presenciais que de fato agreguem valor e não se limitem a repetir o conteúdo já disponível.

Por fim, a Gamificação e a Aprendizagem Baseada em Jogos oferecem um potencial singular para engajar e motivar os formandos, indo muito além da distribuição de pontos e medalhas. Seu valor reside na capacidade de simular ambientes complexos de tomada de decisão, onde os futuros professores podem experimentar papéis, testar estratégias pedagógicas e vivenciar as consequências de suas escolhas em um ambiente de risco controlado. Mecânicas como missões, desafios por níveis e feedback imediato podem fomentar a resiliência, a perseverança e a capacidade de aprender com os erros – atributos fundamentais para a profissão docente. A gamificação pode transformar a própria formação em uma experiência lúdica e investigativa.

Claudino e Silva (2023) ressaltam que o uso de jogos e dinâmicas lúdicas na formação docente só se torna efetivo quando articulado a objetivos pedagógicos claros e a uma reflexão crítica sobre os processos de aprendizagem. Para os autores, a gamificação não deve ser confundida com a simples inserção de elementos competitivos, mas entendida como estratégia que favorece a colaboração, a construção de sentido e a autonomia do futuro professor em ambientes formativos. Assim, a aprendizagem baseada em jogos pode se constituir em um recurso potente para a ressignificação das práticas, desde que acompanhada de mediação qualificada e de espaços de análise sobre as experiências vivenciadas.

Moran (2018) enfatiza que sua efetividade depende da intencionalidade pedagógica e do vínculo com um projeto formativo mais amplo, no qual os elementos lúdicos sejam mobilizados como meio para desenvolver competências críticas, éticas e colaborativas. Isso implica planejar experiências que transcendam o entretenimento e se configurem como oportunidades de reflexão, experimentação e construção coletiva do conhecimento, preparando os futuros docentes para integrar práticas inovadoras de maneira consciente e contextualizada.

Entretanto, seu uso mais profícuo esbarra no risco do reducionismo. Muitas iniciativas limitam-se a uma camada superficial, desvinculada de uma intencionalidade pedagógica clara, resultando em uma atividade divertida, porém com pouco impacto na aprendizagem substantiva. Projetar experiências de gamificação significativas exige um investimento considerável em tempo e expertise em design instrucional, recursos nem sempre disponíveis para formadores. Além disso, é crucial uma reflexão crítica sobre os aspectos éticos envolvidos, como a potencial excessiva competição entre pares ou a simplificação de conteúdos complexos para se encaixar em uma lógica de jogo.

Em comum, essas três abordagens exigem uma ruptura com o modelo transmissivo que, por vezes, ainda impera mesmo na formação daqueles que deveriam romper com ele. Elas demandam que o formador abdique de seu papel de principal fonte de conhecimento e se coloque como um designer de experiências de aprendizagem, um provocador de reflexões e um facilitador de processos. Essa mudança de postura não é trivial e frequentemente esbarra na própria formação dos formadores, que podem não ter vivenciado tais metodologias em sua trajetória acadêmica.

A escolha por uma ou outra estratégia não deve ser aleatória ou ditada por modismos. Deve ser um ato pedagógico intencional, fundamentado nos objetivos de aprendizagem específicos que se deseja alcançar. A ABP é potente para integrar conhecimentos e desenvolver projetos de impacto; a Sala de Aula Invertida é ideal para otimizar o tempo presencial e personalizar o apoio; a Gamificação é eficaz para engajar e simular tomadas de decisão. O professor formador crítico e apropriado de seu fazer saberá discernir qual ferramenta, ou qual combinação delas, melhor se adequa ao contexto formativo em que atua.

Em última análise, a análise crítica dessas estratégias revela que seu sucesso não é inerente à sua estrutura, mas é construído na relação dialética entre uma concepção pedagógica sólida e um ecossistema institucional favorável. É essa relação que determinará se elas se tornarão, de fato, instrumentos de emancipação profissional ou apenas mais um capítulo na história dos modismos passageiros que periodicamente assolam a educação.

CONDIÇÕES HABILITADORAS: OS PILARES PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO SUSTENTÁVEL

A efetiva integração das metodologias ativas na formação docente transcende a esfera da vontade individual ou do domínio técnico de estratégias isoladas. Sua sustentabilidade depende da existência de um ecossistema robusto de condições habilitadoras que, atuando de forma sinérgica, criem o terreno fértil necessário para que a inovação pedagógica floresça e perdure. Sem a atenção a esses pilares, mesmo as iniciativas mais bem-intencionadas arriscam-se a definhar, tornando-se experiências pontuais e desconectadas da realidade formativa.

Um dos condicionantes mais imediatos e frequentemente negligenciados é a infraestrutura material e digital. A precariedade de recursos, como a falta de acesso estável à internet de alta velocidade, a insuficiência de dispositivos tecnológicos e a carência de ambientes físicos adaptáveis, impõe um limite intransponível à experimentação prática. É ilusório pretender formar professores para atuar em contextos mediados por tecnologia sem lhes proporcionar, durante sua própria formação, um acesso digno e irrestrito a esses recursos. Esta limitação material aprofunda desigualdades e cria um abismo entre o discurso inovador e a realidade concreta das instituições formadoras.

Intimamente relacionado à infraestrutura está o acesso a recursos educacionais digitais de qualidade. A efetividade de abordagens como a sala de aula invertida está diretamente vinculada à disponibilidade de materiais de apoio – videoaulas, objetos de aprendizagem, textos base – que sejam pedagogicamente sólidos e alinhados aos objetivos formativos. A dependência de recursos padronizados e descontextualizados, ou a sobrecarga imposta aos formadores para que criem todo o material do zero, sem tempo

ou suporte técnico adequado, constitui uma barreira significativa à implementação em escala.

Tão crucial quanto o acesso à tecnologia é a formação específica dos formadores de professores. Esperar que docentes universitários e orientadores pedagógicos, formados em paradigmas tradicionais, liderem essa transição sem um investimento massivo em seu próprio desenvolvimento é um equívoco estratégico. É imperioso que esses agentes vivenciem, em primeira mão, processos formativos que utilizem metodologias ativas, desenvolvendo não apenas a competência técnica para manuseá-las, mas também a confiança e a convicção pedagógica necessárias para facilitar esse aprendizado com seus próprios formandos. A formação do formador é, portanto, o elo mais crítico dessa corrente.

A flexibilização curricular é uma condição *sine qua non* para a adoção de metodologias como a Aprendizagem Baseada em Projetos. Grades curriculares rígidas, fragmentadas em disciplinas estanques e com cargas horárias inflexíveis, impossibilitam a imersão em projetos interdisciplinares de longo prazo e a necessária integração entre teoria e prática. A revisão dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura é um passo inevitável e estruturante, demandando uma corajosa desconstrução de modelos arcaicos em prol de uma organização do tempo e do conhecimento que favoreça a profundidade em detrimento da mera cobertura de conteúdo.

Além disso, a existência de comunidades de prática e redes colaborativas entre formadores e instituições pode funcionar como suporte decisivo para a transformação formativa. Em estudo recente, Yulin e Danso (2025) destacam que sistemas de apoio institucional — incluindo regulamentações, cultura colaborativa e formação estruturada — são determinantes para que educadores incorporem inovações digitais em suas práticas pedagógicas. Embora o foco seja a inovação digital, esse tipo de abordagem é plenamente aplicável à adoção de metodologias ativas: as redes coletivas atuam como facilitadoras da superação de obstáculos institucionais e são essenciais para a continuidade e dialógica reflexão sobre as práticas formativas.

Por fim, a avaliação formativa deve ser ressignificada em alinhamento com essa proposta. Brown *et al.* (2023) enfatizam que, para que a avaliação contribua para a transformação pedagógica, é essencial que os professores desenvolvam concepções de

avaliação orientadas ao aprimoramento e à aprendizagem contínua, e não meramente ao cumprimento de metas externas. A adoção de instrumentos diversificados e humanizados — como portfólios, autoavaliação, rubricas reflexivas e avaliações entre pares — fortalece a articulação entre ensino e avaliação, legitimando o erro como parte do processo e promovendo o protagonismo formativo dos licenciandos.

A existência de uma comunidade de prática vibrante e de redes de colaboração entre os formadores funciona como um amortecedor contra a frustração e um catalisador de ideias. Espaços — tanto formais quanto informais — para o compartilhamento de experiências, sucessos e fracassos, para a co-criação de materiais e para a reflexão coletiva sobre os desafios encontrados, são indispensáveis para romper o isolamento e construir um repertório compartilhado de soluções contextualizadas. Estas redes são antídotos potentes contra a fragmentação e a descontinuidade das iniciativas.

Figura 2 - Ecossistema de condições habilitadoras para metodologias ativas.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por fim, a questão da avaliação precisa ser ressignificada. Não é possível fomentar processos de aprendizagem ativos, investigativos e colaborativos com instrumentos de avaliação que permanecem focados na mensuração individual de conteúdos reproduzidos em provas dissertativas. É urgente desenvolver e validar novos instrumentos avaliativos que sejam coerentes com os objetivos das metodologias ativas, capazes de aferir competências como colaboração, pensamento crítico, criatividade e capacidade de resolver problemas complexos. A avaliação formativa, processual e diversificada deve ser entendida como parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem, e não como sua mera fiscalização.

A sustentabilidade da implementação das metodologias ativas, portanto, não é um problema de natureza exclusivamente pedagógica. É um desafio sistêmico que demanda investimentos coordenados em infraestrutura, desenvolvimento profissional, gestão institucional e políticas de apoio. Ignorar a complexidade dessas condições habilitadoras é condenar as melhores iniciativas à irrelevância, perpetuando um ciclo de inovação superficial que pouco contribui para a transformação real da formação docente.

RESULTADOS E IMPACTOS: EVIDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A implementação consistente de metodologias ativas na formação docente, quando amparada pelas condições habilitadoras discutidas, demonstra impactos significativos no desenvolvimento profissional dos futuros professores. Pesquisas e relatos de experiências bem-sucedidas apontam para a construção de um perfil docente mais reflexivo, autônomo e preparado para os desafios da educação contemporânea. Um dos resultados mais evidentes é o desenvolvimento de uma postura investigativa, na qual o formando aprende a diagnosticar problemas reais de aprendizagem e a propor intervenções pedagógicas fundamentadas replicando modelos preestabelecidos.

Figueiredo e Viana (2022) argumentam que a inserção de metodologias ativas em cursos de licenciatura favorece a constituição de uma identidade docente investigativa, capaz de articular teoria e prática de modo dinâmico. Para os autores, esse movimento rompe com a lógica de replicação de modelos e estimula a autoria pedagógica, preparando os futuros professores para atuarem em contextos marcados pela complexidade e pela diversidade.

Além disso, Oliveira e Silva (2023) ressaltam que a apropriação crítica dessas metodologias contribui para o fortalecimento da autonomia profissional, na medida em que os formandos passam a compreender a docência como um processo contínuo de investigação e inovação. Essa perspectiva desloca a formação de um enfoque prescritivo para uma prática reflexiva e criativa, reforçando o papel do professor como agente de transformação social em um cenário educacional permeado por demandas tecnológicas e socioemocionais.

Estudos (Brown; 2023, Figueiredo; 2025) evidenciam que a imersão em ambientes de aprendizagem baseados em projetos e problemas reais durante a formação inicial correlaciona-se positivamente com maior capacidade de gestão de sala de aula e de adaptação curricular na prática profissional posterior. Os egressos desses programas tendem a demonstrar maior flexibilidade cognitiva e resiliência profissional, característica essencial em contextos educacionais marcados por imprevistos e complexidade. A experiência de ter vivenciado metodologias ativas como discente parece facilitar a transposição didática para sua própria prática de ensino, rompendo o ciclo de reprodução do modelo tradicional de ensino.

No âmbito das competências digitais, os resultados apontam para uma apropriação mais crítica e intencional das tecnologias. Em vez de meros usuários de ferramentas, os formandos desenvolvem capacidade de curadoria digital, selecionando e adaptando recursos tecnológicos com base em objetivos pedagógicos específicos. Esta competência mostra-se particularmente relevante na criação de ambientes inclusivos de aprendizagem, onde diferentes linguagens e recursos são mobilizados para garantir a participação efetiva de todos os estudantes.

Essa apropriação crítica das tecnologias também amplia a capacidade dos futuros docentes de lidar com o excesso de informações disponível em ambientes digitais. Ao aprender a avaliar a confiabilidade das fontes, selecionar conteúdos adequados e adaptá-los às necessidades da turma, os formandos desenvolvem uma postura reflexiva que os protege de práticas superficiais ou da dependência acrítica de plataformas digitais. Essa habilidade torna-se ainda mais relevante diante do crescimento da desinformação e dos discursos de ódio, exigindo que o professor atue não apenas como mediador pedagógico, mas também como agente de formação cidadã.

Outro efeito observado refere-se à criatividade pedagógica fomentada por esse uso intencional das tecnologias. Ao integrar recursos digitais em estratégias ativas, os formandos são levados a experimentar novas formas de engajamento, combinando linguagens visuais, auditivas e interativas. Essa experimentação contribui para a construção de práticas mais significativas e alinhadas às demandas de uma geração de estudantes habituada à cultura digital. Desse modo, a competência digital deixa de ser um fim em si mesma e passa a constituir-se como parte integrante da identidade profissional docente, fortalecendo sua capacidade de inovar e de responder a contextos educacionais cada vez mais dinâmicos.

A dimensão colaborativa emerge como outro impacto significativo. A experiência de trabalhar em equipe na resolução de problemas complexos durante a formação desenvolve habilidades de comunicação, negociação e cogestão que são transferidas para a prática profissional. Professores formados neste paradigma mostram-se mais propensos a buscar colaboração com pares, compartilhar práticas e participar de comunidades profissionais de aprendizagem, superando o isolamento tradicional da profissão docente.

Bacich (2020) observa que a aprendizagem em equipe, característica das metodologias ativas, amplia a capacidade de professores e formandos compartilharem responsabilidades e resultados, o que impacta diretamente a forma como organizam suas práticas pedagógicas e constroem redes de apoio. Essa postura fortalece a inovação educacional e estimula a criação de comunidades que auxiliam na superação de dificuldades cotidianas.

Além disso, a valorização da colaboração possibilita romper com o modelo docente centrado na figura individual do professor. Moran (2018) destaca que práticas formativas baseadas no trabalho conjunto promovem maior engajamento e ampliam a capacidade de enfrentar os desafios educacionais. De modo semelhante, Claudino e Silva (2023) argumentam que a colaboração, quando sustentada por intencionalidade pedagógica, transforma-se em um recurso estratégico para consolidar comunidades de aprendizagem mais autônomas e resilientes. Nesse sentido, o compartilhamento de saberes e a construção de estratégias conjuntas tornam-se parte constitutiva do trabalho docente, reforçando o pertencimento a uma comunidade comprometida com a transformação da educação.

Contudo, os impactos positivos estão condicionados à qualidade e à profundidade da implementação. Experiências superficiais ou pontuais tendem a gerar resultados limitados, podendo mesmo reforçar ceticismo em relação às metodologias ativas. A mudança mais substantiva observa-se quando há coerência entre o discurso pedagógico e a prática formativa, ou seja, quando as próprias instituições formadoras se tornam ambientes de aprendizagem ativa, modelando na prática os princípios que pretendem ensinar.

A avaliação de longo prazo desses impactos ainda constitui um desafio para a pesquisa educacional, mas evidências preliminares sugerem que professores formados neste paradigma tendem a permanecer por mais tempo na profissão e reportam maior satisfação profissional. Estes dados apontam para o potencial das metodologias ativas não apenas como ferramentas de ensino, mas como elementos centrais na construção de uma identidade docente positiva e resiliente, capaz de navegar com autonomia e sentido pelas complexidades da educação no século XXI.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite concluir que a efetiva integração das metodologias ativas na formação docente depende da construção consciente de um ambiente favorável que articule dimensões técnicas, pedagógicas e institucionais. As estratégias analisadas – Aprendizagem Baseada em Projetos, Sala de Aula Invertida e Ludificação – mostram-se potentes não como fórmulas prontas, mas como dispositivos para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva e autônoma, desde que implementadas com profundidade e coerência.

O grande desafio identificado reside na superação da abordagem instrumental que reduz as metodologias ativas a um conjunto de técnicas a serem aplicadas. A verdadeira transformação exige uma mudança de paradigma na cultura formativa, onde a experimentação, a colaboração e a tolerância ao erro sejam valores centrais. Essa transformação é particularmente necessária na formação dos formadores, que precisam vivenciar diretamente os processos que se espera que seus formandos desenvolvam.

As condições habilitadoras discutidas – infraestrutura adequada, formação de formadores, cultura institucional favorável, flexibilização curricular e avaliação coerente

– não representam meros complementos à implementação, mas sim seus alicerces indispensáveis. A negligência de qualquer um desses pilares compromete a sustentabilidade das iniciativas, por mais bem-intencionadas que sejam. Essa compreensão sugere a necessidade de investimentos coordenados e políticas institucionais integradas, em vez de ações isoladas e dependentes do voluntarismo individual.

Os impactos positivos documentados na literatura – desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de colaboração dos futuros professores – reforçam o potencial transformador dessa abordagem. No entanto, tais impactos estão diretamente vinculados à qualidade da implementação, alertando contra soluções superficiais que possam comprometer a credibilidade do movimento das metodologias ativas.

O caminho adiante aponta para a necessidade de conceber a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, em que as metodologias ativas não figurem como um módulo isolado no currículo, mas como o princípio orientador de toda a experiência formativa. Isso implica repensar profundamente estruturas curriculares, relações de poder na sala de aula e concepções de conhecimento ainda predominantes na educação.

Em última análise, formar professores por meio de metodologias ativas significa acreditar na sua capacidade de serem agentes de transformação da própria prática. Significa confiar-lhes a autonomia para questionar, adaptar e criar, em vez de apenas reproduzir. Essa aposta exige coragem institucional e investimento sustentado, mas constitui, provavelmente, a via mais promissora para preparar os educadores que as complexidades do século XXI demandam.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BROWN, Gavin T. L. et al. Predicting formative feedback practices: improving learning and minimising a tendency to ignore feedback. **Frontiers in Education**, v. 8, 2023. DOI: 10.3389/feduc.2023.1234567. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.1234567>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CLAUDINO, Rosiane; SILVA, Marcos. Metodologias ativas e cultura digital: reflexões sobre inovação na formação docente. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 60, p. 112-129, 2023.

FIGUEIREDO, Simone; VIANA, Maíra. Metodologias ativas e a formação docente investigativa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 47, p. 1-19, 2022.

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

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Papirus, 2021.

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

OLIVEIRA, Adriana; SILVA, Carlos Eduardo. Autonomia e inovação na formação docente: reflexões sobre o uso de metodologias ativas. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 45-62, 2023.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil: dilemas contemporâneos**. Florianópolis: UFSC, 2015.

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

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores**. Paris: UNESCO, 2019.

VALENTE, José Armando. A aprendizagem por meio das tecnologias digitais: learning by doing. *In*: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (Org.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2019.

YAN, Ning Yulin; DANQUAH DANSO, Solomon. Assessing pedagogical readiness for digital innovation: a mixed-methods study. 2025. Disponível em: arXiv:preprint. Acesso em: 10 ago 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO IV

ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES, PESQUISA E EXTENSÃO

Francisco Jorge Gondim¹⁶

Aline Souza da Fonseca¹⁷

Cláudio Alves Damascena¹⁸

Alexandre Abreu de Paula¹⁹

Miguel Justiniano Abanto Peralta²⁰

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-04

RESUMO

O presente capítulo discute as especificidades da formação de professores para o ensino superior, articulando as dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Fundamenta-se em Cunha (2005), Zabalza (2004) e Pimenta e Anastasiou (2014), que problematizam a docência universitária como prática complexa e multifacetada. O objetivo é compreender como a formação e o desenvolvimento profissional podem qualificar a atuação docente nesse nível de ensino. A metodologia empregada é a revisão de literatura e análise documental de diretrizes curriculares nacionais. Os resultados apontam que a docência no ensino superior requer não apenas domínio técnico-científico, mas também competências pedagógicas, capacidade de articulação entre teoria e prática e compromisso com a função social da universidade. A discussão enfatiza a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão como eixo estruturante da formação e da prática docente universitária. Nas considerações finais, reforça-se que a consolidação de uma docência qualificada no ensino superior depende de políticas institucionais de formação continuada, incentivos à inovação pedagógica e valorização da carreira acadêmica.

Palavras-chave: Ensino superior; Docência universitária; Pesquisa e extensão; Formação docente

INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior tem sido historicamente marcada por uma contradição fundamental: a expectativa social de que especialistas em suas áreas de conhecimento sejam, naturalmente, capazes de ensinar. Essa pressuposição, *however*, ignora a complexidade inerente ao ato de educar, reduzindo-o a uma mera transmissão de

16 Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO) franciscogondim@gmail.com.

17 Doutora em Biodiversidade e Biotecnologia. Universidade Federal de Rondônia (UNIR). alinesouzadafonseca@gmail.com.

18 Licenciado em Artes Visuais Digitais. Universidade Federal Rural De Pernambuco (UFRPE). claudioalves15@msn.com.

19 Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

alexandre.paula@ibiruba.ifrs.edu.br.

20 Doutor em Física (UFRJ). Universidade Federal do Acre (UFAC). miguel.peralta@ufac.br.

conteúdos e desconsiderando a necessidade de saberes pedagógicos específicos para mediar processos de aprendizagem em nível superior.

A formação docente para este nível de ensino apresenta desafios únicos, distintos daqueles encontrados na Educação Básica. Enquanto na educação básica a formação pedagógica é central e obrigatória, no ensino superior ela frequentemente assume um caráter secundário, ou mesmo ausente, como se o domínio do conteúdo fosse suficiente para garantir a qualidade do ensino. Essa lacuna formativa tem implicações diretas na qualidade da educação oferecida nas universidades.

A complexidade do trabalho docente universitário exige muito mais do que expertise técnica ou científica. Ela demanda a articulação de múltiplos saberes – disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais – para responder adequadamente aos desafios de formar profissionais críticos, criativos e socialmente responsáveis em um mundo em constante transformação. Nesse sentido, Tardif (2014) destaca que o saber docente é plural e construído em diferentes esferas – acadêmica, profissional e experiencial – sendo impossível reduzi-lo a um único domínio. Para o autor, a docência universitária só alcança sua potência formativa quando o professor consegue articular os conhecimentos disciplinares com a reflexão pedagógica e com os saberes produzidos na prática cotidiana. Essa articulação permite superar a fragmentação entre teoria e prática, criando condições para que a formação superior não se limite à transmissão de conteúdos, mas se constitua como espaço de produção de novos significados e de construção coletiva do conhecimento.

Neste contexto, a tríade ensino, pesquisa e extensão emerge não como um slogan institucional, mas como um princípio fundante e indissociável para repensar tanto a prática quanto a formação dos docentes universitários. Esta tríade integra teoria e prática, universidade e sociedade, produção e socialização do conhecimento.

O ensino, quando dissociado da pesquisa e da extensão, tende à esterilidade e ao academicismo, distanciando-se dos problemas reais da sociedade. A pesquisa, por sua vez, quando desconectada do ensino e da extensão, arrisca-se a tornar-se autoreferenciada e pouco impactante. A extensão, finalmente, sem o diálogo com o ensino e a pesquisa, pode reduzir-se a um assistencialismo vazio de rigor científico.

Reconhecer e operacionalizar essa indissociabilidade é, portanto, um dos maiores desafios contemporâneos para as instituições de ensino superior. Implica repensar currículos, políticas de carreira, processos avaliativos e, sobretudo, investir na formação pedagógica dos que ensinam – e aprendem – na universidade.

Este capítulo se insere neste debate urgente e necessário. Seu objetivo central é analisar criticamente os fundamentos, as práticas e os desafios da formação docente no ensino superior, com foco especial na integração entre ensino, pesquisa e extensão como eixo estruturador de uma docência universitária qualificada e socialmente referenciada.

Para tal, apoia-se em um referencial teórico que inclui autores clássicos e contemporâneos do campo, como Cunha (2005), com suas reflexões sobre a extensão universitária como prática acadêmica; Zabalza (2004), com sua vasta obra sobre a docência universitária como trabalho e profissão; e Pimenta e Anastasiou (2014), com suas contribuições fundamentais sobre os saberes necessários à docência neste nível de ensino. A esses diálogos somam-se vozes contemporâneas, como Silva e Souza (2021), que investigam os letramentos digitais e as competências socioemocionais como eixos indispensáveis à formação docente na era pós-pandêmica, e Monteiro e Santos (2023), que problematizam a necessidade de uma docência universitária antirracista e decolonial, capaz de desestabilizar hierarquias epistemológicas e fomentar práticas pedagógicas inclusivas.

A metodologia empregada é qualitativa, baseada em revisão bibliográfica crítica e análise documental de diretrizes curriculares nacionais e planos de desenvolvimento institucional. Essa abordagem permite mapear o campo teórico, identificar tendências e contradições, e oferecer uma análise ancorada na literatura especializada.

Os resultados da análise apontam para a persistência de uma cultura acadêmica que, apesar dos discursos em contrário, ainda privilegia a pesquisa em detrimento do ensino nos critérios de progressão na carreira, desincentivando a inovação pedagógica e a dedicação à formação discente. Ao mesmo tempo, identificam-se experiências inovadoras que sinalizam caminhos promissores para a superação desses desafios.

Nesse sentido, este capítulo está organizado em cinco seções principais, incluindo esta introdução, seguida pelo referencial teórico, pela exposição metodológica, pela apresentação e discussão dos resultados e pelas considerações finais, que buscam

sintetizar as contribuições do estudo e apontar perspectivas futuras para a qualificação da docência universitária.

Por fim, argumenta-se que a consolidação de uma docência qualificada no ensino superior depende menos de iniciativas individuais e isoladas e mais de políticas institucionais coerentes e sustentadas que valorizem a docência como uma prática complexa, intencional e em constante desenvolvimento – tão vital para a missão da universidade quanto a pesquisa e a extensão.

REFERENCIAL TEÓRICO

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA MULTIFACETADA

A docência no ensino superior está longe de ser uma simples transmissão de conhecimentos especializados. Ela se configura como uma prática complexa e multifacetada, que exige a integração de saberes diversos que vão muito além do domínio técnico-científico de uma área específica. Essa complexidade é frequentemente negligenciada pela crença ingênua de que o *expert* em um campo do saber é, por consequência, um *expert* em ensiná-lo.

Pimenta e Anastasiou (2014) oferecem uma das contribuições mais fundamentais para desconstruir esse mito. Para as autoras, o docente universitário deve ser um profissional que domina os saberes específicos de sua área (saber disciplinar), mas também os saberes didáticos, pedagógicos e curriculares (saber ensino). É na articulação entre esses saberes que se constrói uma prática docente verdadeiramente significativa e eficaz.

Esta visão é ampliada por Silva e Souza (2021), que argumentam que o século XXI impôs novas camadas de complexidade à atuação docente. Os autores defendem que, em um mundo profundamente moldado pela cultura digital e pela incerteza, os chamados saberes digitais e as competências socioemocionais tornaram-se componentes indispensáveis do repertório do professor universitário. Isso implica não apenas saber usar tecnologias, mas compreender como elas transformam as relações de aprendizagem e como acolher subjetividades em contextos de alta complexidade.

Tardif (2014) reforça que o trabalho docente é constituído por uma pluralidade de saberes, construídos tanto na formação inicial quanto na experiência prática. Para o autor, a eficácia da docência universitária depende justamente da articulação entre o conhecimento disciplinar, as competências pedagógicas e a reflexão sobre a prática, de modo a responder às demandas de contextos educativos complexos. Essa compreensão ajuda a consolidar a ideia de que o professor não é apenas um especialista em determinado campo do saber, mas um profissional que mobiliza múltiplos conhecimentos para promover aprendizagens críticas, criativas e socialmente situadas.

Nesse horizonte, Moran (2018) ressalta que a inserção das tecnologias no processo formativo não deve ser entendida apenas como atualização instrumental, mas como oportunidade de promover aprendizagens mais profundas e contextualizadas. Para o autor, quando articuladas a metodologias ativas, as tecnologias favorecem a personalização do ensino e ampliam a autonomia discente, criando condições para que a prática pedagógica se torne mais dialógica e colaborativa. Assim, o professor passa a desempenhar um papel central na mediação crítica entre os estudantes e os múltiplos recursos digitais disponíveis.

De acordo com Valente (2019), a adoção das tecnologias digitais na formação docente precisa estar acompanhada de processos que favoreçam a experimentação e a reflexão crítica. O autor argumenta que aprender com tecnologia implica vivenciar situações práticas em que os futuros professores sejam desafiados a criar, adaptar e avaliar recursos pedagógicos em contextos reais. Essa perspectiva reforça a ideia de que a mediação docente não se restringe ao domínio técnico de ferramentas, mas envolve a capacidade de promover aprendizagens significativas, em que os estudantes se tornem protagonistas de sua própria trajetória formativa.

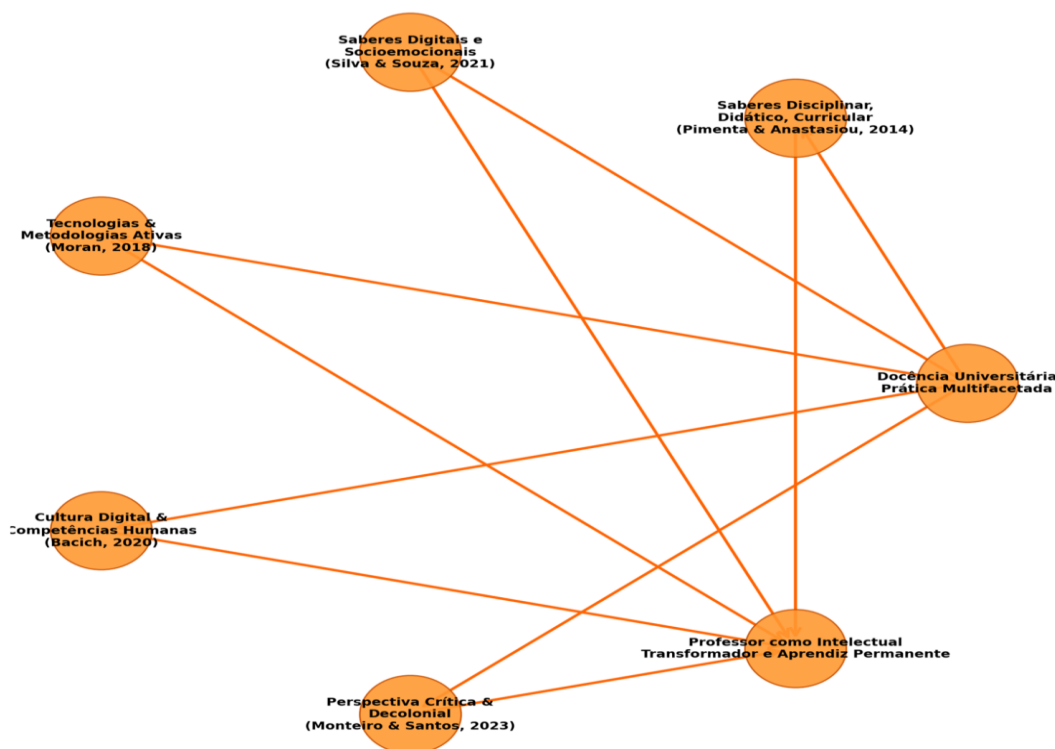
De forma convergente, Bacich (2020) enfatiza que o desenvolvimento de competências socioemocionais, associado à cultura digital, é essencial para preparar o professor para lidar com situações imprevisíveis e complexas. A autora argumenta que a formação deve contemplar experiências que incentivem a criatividade, a empatia e a colaboração, superando modelos centrados apenas na transmissão de conteúdos. Essa perspectiva reforça a ideia de que o docente do século XXI precisa ser não apenas um

especialista em sua área, mas também um agente de transformação, capaz de integrar dimensões cognitivas, tecnológicas e humanas em sua prática profissional.

Nessa mesma direção, Moran (2018) acrescenta que a formação docente deve estimular uma postura reflexiva e investigativa, em que o professor se reconheça como aprendiz permanente. Para o autor, a incorporação das tecnologias e das metodologias ativas só alcança sentido quando está vinculada a um projeto pedagógico que valorize a autonomia discente e a coautoria do conhecimento. Assim, o professor deixa de atuar como mero transmissor e passa a ser mediador de experiências que articulam teoria e prática, respondendo de forma crítica e criativa aos desafios do contexto educacional contemporâneo.

Assim, a docência universitária é redefinida como uma prática que exige flexibilidade, adaptabilidade e uma postura investigativa constante. O professor é convocado a ser um aprendiz permanente, disposto a questionar suas próprias metodologias e a se engajar em processos contínuos de formação para responder aos dinamismos do mundo contemporâneo.

Figura 1 – Docência no Ensino Superior como prática multifacetada.



Fonte: Elaboração própria.

Além das dimensões técnica e digital, uma perspectiva crítica e decolonial ganha força na discussão contemporânea. Monteiro e Santos (2023) problematizam a própria estrutura de produção de conhecimento na universidade, frequentemente pautada por epistemologias hegemônicas ocidentais. Eles advogam por uma docência universitária antirracista e decolonial, que desestabilize hierarquias epistemológicas, valorize saberes marginalizados e promova práticas pedagógicas inclusivas que questionem quem produz o conhecimento e qual conhecimento é considerado válido.

Essa perspectiva exige um profundo reposicionamento ético-político do docente, transformando a sala de aula em um espaço de disputa e de diálogo de saberes. O professor, portanto, não é um técnico neutro, mas um intelectual transformador, conforme antevia a tradição crítica da educação, agora atualizada para os desafios do século XXI.

A TRÍADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO COMO FUNDAMENTO FORMATIVO

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um dos pilares constitutivos da universidade brasileira e um eixo central para se pensar uma docência universitária de qualidade. Mais do que uma diretriz administrativa, essa tríade representa uma estrutura teórico-prática potente para integrar funções frequentemente tratadas de forma fragmentada.

Cunha (2005) é uma referência seminal para compreender a extensão universitária para além de uma atividade assistencialista ou complementar. A autora a define como um “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade”. Nessa concepção, a extensão é uma via de mão dupla: a universidade impacta e é impactada pela sociedade, em um movimento dialógico que enriquece tanto a produção acadêmica quanto a formação discente e docente.

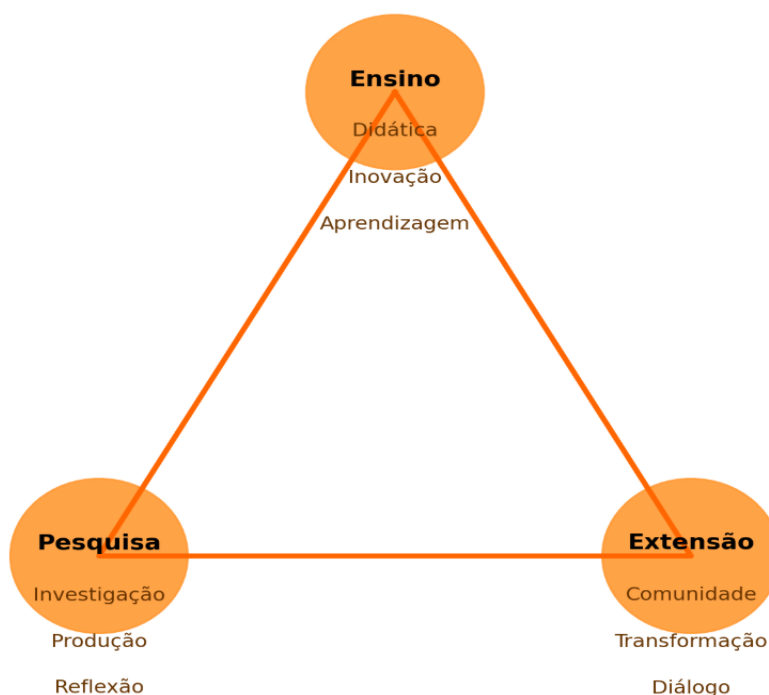
Para Ristoff (2015), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser entendida como fundamento estratégico para a democratização do acesso ao conhecimento e para a relevância social da universidade. O autor argumenta que a articulação entre essas dimensões amplia a capacidade institucional de responder às

demandas da sociedade, ao mesmo tempo em que forma sujeitos críticos e socialmente engajados. Nesse sentido, a tríade não é apenas um dispositivo normativo, mas um princípio orientador que assegura a centralidade da universidade como espaço de produção de saberes comprometidos com a transformação social.

Essa visão é corroborada por Zabalza (2004), que enfatiza a importância de planos de formação docente que integrem, desde o início, a dimensão investigativa. Para o autor, a pesquisa não deve ser uma atividade apartada do ensino, mas seu fundamento. O professor-pesquisador é aquele que consegue alimentar suas aulas com os avanços de sua investigação e que consegue transformar problemas de sua prática docente em objetos de pesquisa, fechando um ciclo virtuoso de produção e aplicação do conhecimento.

A integração dessa tríade na formação do docente, portanto, não se resume a uma exigência burocrática. Ela é uma estratégia pedagógica poderosa para romper com o academicismo estéril e conectar o conhecimento universitário aos problemas reais do mundo. Um professor que vivencia essa integração em sua própria formação está melhor preparado para facilitar experiências de aprendizagem similares para seus estudantes.

Figura 2 – Triângulo Conceitual: Ensino, Pesquisa e Extensão.



Fonte: Adaptado de Cunha (2005), Zabalza (2004), Moran (2018) e Bacich (2020).

Nóvoa (2017) defende que a docência universitária precisa ser concebida como um espaço de investigação permanente, no qual o professor aprende ao mesmo tempo em que ensina. Para o autor, a pesquisa não deve ser vista apenas como produção científica em sentido restrito, mas como um exercício contínuo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre os contextos sociais em que ela se insere. Essa postura investigativa, ao ser incorporada à formação docente, contribui para a construção de uma universidade mais responsiva às demandas da sociedade e para a consolidação de um professor que assume sua identidade como produtor de conhecimento e não apenas como transmissor de conteúdos.

Nessa perspectiva, Moran (2018) destaca que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa ser vivenciada em práticas formativas que privilegiem a participação ativa dos estudantes. Para o autor, a universidade deve constituir-se como espaço de inovação e diálogo, no qual a produção do conhecimento esteja conectada aos desafios sociais concretos. A extensão, nesse sentido, deixa de ser atividade periférica e passa a integrar o projeto pedagógico como oportunidade de aprendizagem experiencial, aproximando teoria e prática em um movimento contínuo de reflexão e ação.

De forma convergente, Bacich (2020) argumenta que a integração entre os três pilares da universidade só se torna efetiva quando sustentada por metodologias que valorizem a autonomia, a colaboração e a resolução de problemas reais. Para a autora, experiências extensionistas orientadas por metodologias ativas favorecem a construção de competências críticas e criativas, ao mesmo tempo em que reafirmam o papel social da universidade. Essa perspectiva reforça a importância de formar professores capazes de atuar como mediadores entre o saber acadêmico e os contextos comunitários, tornando o processo formativo mais relevante e transformador.

Na prática, isso significa desenhar currículos de formação docente que incluam, por exemplo, a análise de casos reais oriundos de projetos de extensão, ou a discussão de como determinada teoria foi aplicada (ou contestada) em um contexto comunitário específico. É formar o docente para que ele enxergue na tríade não três tarefas separadas, mas um único e coerente processo de fazer universidade.

DESAFIOS E TENSÕES NA CARREIRA DOCENTE

Apesar do robusto arcabouço teórico que defende uma docência integrada e multifacetada, a realidade da carreira acadêmica é marcada por tensões e contradições que dificultam a materialização desse ideal. A mais proeminente delas é a histórica dicotomia entre a atividade de pesquisa e as demandas do ensino.

Os sistemas de avaliação e progressão na carreira, na grande maioria das instituições, continuam a privilegiar massivamente indicadores quantitativos de produtividade científica (número de artigos, fator de impacto de revistas, captação de recursos) em detrimento de indicadores qualitativos de dedicação ao ensino (inovação pedagógica, orientação discente, desenvolvimento de materiais didáticos). Essa lógica, como aponta a literatura da área, cria um desincentivo perverso para que docentes invistam tempo e energia na qualificação de sua prática docente.

Essa tensão gera uma sobrecarga de trabalho e um mal-estar docente. Muitos acadêmicos se veem divididos entre a necessidade de “produzir” para ascender na carreira e o desejo de dedicar-se à formação qualificada de seus estudantes. Esse conflito é agravado pela precarização das condições de trabalho, com jornadas extenuantes e, muitas vezes, salários que não condizem com o alto nível de qualificação exigido.

A falta de reconhecimento institucional para a dedicação à docência é um dos maiores obstáculos à inovação pedagógica. Isso ocorre quando docentes que ousam experimentar novas metodologias, investir em projetos de extensão ou mentorias mais individualizadas veem esse esforço sem que seja devidamente valorizado nos processos de promoção ou sequer considerado na distribuição de carga horária.

Outra tensão significativa reside na formação pedagógica inicial. Muitos docentes ingressam na carreira universitária sem qualquer formação específica para a docência, replicando os modelos tradicionais de aula expositiva pelos quais eles próprios foram formados. A ausência de programas de mentoria robustos para docentes iniciantes agrava esse problema, deixando-os entregues à própria sorte para navegar os desafios da sala de aula.

De acordo com Masetto (2015), a ausência de valorização da dimensão pedagógica e o déficit de programas estruturados de formação inicial comprometem a qualidade da docência universitária e perpetuam práticas tradicionais pouco inovadoras.

O autor destaca que a universidade precisa reconhecer a docência como atividade central de sua missão institucional, criando espaços de mentoria, acompanhamento e formação continuada que fortaleçam a identidade docente desde o ingresso na carreira. Sem esse suporte, os professores tendem a reproduzir modelos que limitam o potencial transformador do ensino superior.

Ainda que muitas instituições ofereçam programas de formação continuada, estes frequentemente são optativos, pontuais e focados em aspectos técnico-instrumentais (ex.: como usar uma plataforma virtual), negligenciando a reflexão crítica sobre a prática e a discussão sobre os fins da educação superior. Isso perpetua uma formação desconectada dos reais desafios cotidianos enfrentados pelos docentes.

Figura 3 – Tensões na carreira docente.



Fonte: Elaboração própria com base em Moran (2018), Bacich (2020) e Claudino e Silva (2023).

Superar estas tensões exige, portanto, mais do que discursos; demanda uma transformação profunda na cultura institucional e nas políticas de gestão acadêmica. É necessário repensar critérios de avaliação, criar incentivos concretos para a excelência no trabalho, institucionalizar programas de formação pedagógica inicial e garantir condições materiais e simbólicas para que o docente possa, de fato, exercer sua multifacetada e complexa função em sua plenitude.

Nesse cenário, Moran (2018) observa que a centralidade atribuída à pesquisa em detrimento do ensino compromete a própria missão formativa da universidade, que deveria articular de maneira equilibrada produção de conhecimento, inovação pedagógica e compromisso social. Para o autor, a falta de reconhecimento institucional das práticas de ensino não apenas desestimula a experimentação metodológica, mas também fragiliza a qualidade da formação discente, perpetuando modelos instrucionistas que pouco dialogam com os desafios da sociedade contemporânea.

De forma complementar, Bacich (2020) e Claudino e Silva (2023) reforçam que a superação dessas tensões passa pela valorização da prática pedagógica como espaço de criação e autoria docente. A transformação institucional deve considerar que o ensino não pode ser reduzido a um requisito burocrático, mas precisa ser concebido como dimensão essencial da identidade acadêmica. Para isso, é fundamental promover políticas que incentivem a integração entre pesquisa, ensino e extensão, ao mesmo tempo em que se criam condições para que docentes possam desenvolver, de modo reflexivo e crítico, metodologias ativas e estratégias inovadoras capazes de dar sentido à formação universitária.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente capítulo alinha-se a uma perspectiva qualitativa, pautada na revisão bibliográfica crítica e na análise documental. Essas escolhas permitem mapear, sintetizar e analisar as produções acadêmicas e os marcos normativos que orientam a formação docente no ensino superior, com ênfase na integração entre ensino, pesquisa e extensão. O percurso metodológico foi organizado em três etapas principais: identificação das fontes, categorização temática e análise interpretativa.

Na primeira etapa, realizou-se um levantamento de artigos científicos, livros e documentos, com destaque para autores clássicos e contemporâneos da área. Foram consultadas plataformas como SciELO, CAPES Periódicos e Google Scholar, utilizando combinações de descritores como “formação docente ensino superior”, “indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão” e “políticas de valorização da docência universitária”. Diretrizes curriculares nacionais e planos de desenvolvimento institucional

de universidades públicas e privadas também foram analisados para contextualizar as discussões teóricas no cenário normativo brasileiro.

A análise seguiu uma perspectiva crítica, inspirada na proposta de Fazenda (2021), para quem a análise documental deve transcender a descrição de conteúdos e considerar as contradições e os silêncios presentes nos textos, compreendendo-os como resultados de contextos políticos e epistemológicos particulares. Dessa forma, além de sintetizar argumentos, buscou-se identificar tensões, omissões e avanços nas discussões sobre a formação docente, particularmente no que tange à operacionalização prática da tríade ensino-pesquisa-extensão.

Os dados foram organizados em eixos temáticos alinhados aos objetivos do capítulo, permitindo uma discussão articulada entre as contribuições teóricas, as normativas institucionais e os desafios concretos apontados pela literatura. Essa triangulação entre teoria, política e prática possibilita uma compreensão abrangente e crítica do tema, destacando tanto seus avanços conceituais quanto suas limitações na realidade educacional brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados revela um cenário paradoxal no que diz respeito à formação docente no ensino superior. Por um lado, identifica-se um consenso teórico robusto, amparado por autores clássicos e contemporâneos, sobre a necessidade de uma docência universitária fundada na integração entre ensino, pesquisa e extensão. Por outro, constata-se que a operacionalização deste ideal esbarra em obstáculos estruturais, culturais e políticos profundos, que limitam sua materialização na prática cotidiana das instituições.

Um dos resultados mais contundentes refere-se à formação pedagógica inicial, ou a ausência dela. Constatou-se que a maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, responsáveis pela formação de novos docentes, mantém um currículo centrado quase exclusivamente na produção técnica e científica, relegando a preparação para a ensino a um segundo plano - quando não a ignora por completo. Este dado corrobora as críticas de Pimenta e Anastasiou (2014) sobre a fragilidade da formação didático-pedagógica nos cursos de mestrado e doutorado, reproduzindo um ciclo onde novos docentes ingressam na carreira sem domínio de saberes ensino básicos.

De acordo com Cunha e Moraes (2020), a fragilidade da formação pedagógica inicial está diretamente ligada a uma visão reducionista da pós-graduação, que privilegia a pesquisa científica em detrimento da docência. Os autores defendem que esse modelo aprofunda a distância entre a produção acadêmica e a sala de aula, resultando em profissionais altamente especializados em suas áreas de conhecimento, mas pouco preparados para os desafios de ensinar em contextos diversificados e complexos. Essa lacuna compromete a qualidade da formação no ensino superior e perpetua práticas instrucionistas tradicionais.

Ainda segundo os autores supracitados a ausência de disciplinas voltadas à didática, metodologias ativas e avaliação formativa nos programas de mestrado e doutorado configura um dos maiores entraves à profissionalização docente. Para eles, é imprescindível que a formação avançada contemple não apenas a pesquisa, mas também a prática pedagógica como objeto legítimo de estudo e de inovação. Sem esse equilíbrio, a universidade corre o risco de reforçar uma cultura acadêmica fragmentada, que separa artificialmente ensino e pesquisa e dificulta a consolidação da indissociabilidade defendida como princípio constitucional (Cunha; Moraes, 2020).

Nesse contexto, Moran (2018) argumenta que a ausência de uma formação pedagógica sólida compromete diretamente a qualidade da docência universitária. Para o autor, a preparação do professor não pode se restringir ao domínio de conteúdos específicos da área, devendo contemplar também o desenvolvimento de competências didáticas, digitais e socioemocionais que possibilitem uma prática inovadora e crítica. A lacuna observada nos programas de pós-graduação reforça a necessidade de repensar o lugar da pedagogia no ensino superior, de modo que o docente seja preparado para promover experiências de aprendizagem significativas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

De forma complementar, Bacich (2020) e Claudino e Silva (2023) destacam que essa transformação só ocorrerá se houver uma mudança institucional que valorize a prática pedagógica como dimensão constitutiva da carreira acadêmica. A ênfase excessiva em indicadores de produtividade científica, sem atenção equivalente ao ensino, perpetua a dicotomia entre pesquisa e docência e fragiliza a identidade do professor universitário. Para romper com esse ciclo, é essencial que os programas de pós-graduação

incorporem metodologias ativas e espaços de formação reflexiva, permitindo que os futuros docentes experimentem, durante sua formação, práticas pedagógicas que possam posteriormente reproduzir e ressignificar em sua atuação profissional.

A pesquisa evidenciou, ainda, que mesmo quando existem, os programas de formação continuada tendem a ser descontínuos e focados em aspectos instrumentais, como o domínio de ferramentas digitais ou técnicas de apresentação, em detrimento de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, os fins da educação superior ou a integração com pesquisa e extensão. Essa lacuna formativa é agravada pela sobrecarga de trabalho docente, com jornadas que conjugam ensino, orientação, pesquisa, extensão e atividades administrativas, deixando pouco tempo para processos formativos mais profundos e significativos.

De acordo com Masetto (2015), a formação continuada de docentes universitários não pode ser reduzida a treinamentos pontuais e técnicos, pois sua efetividade depende de uma concepção crítica e permanente. O autor defende que os programas devem articular dimensões pedagógicas, epistemológicas e éticas, de modo a possibilitar que os professores compreendam a docência como prática complexa, indissociável da pesquisa e da extensão. A prevalência de cursos de curta duração focados no uso de recursos tecnológicos ou em técnicas de exposição oral evidencia a dificuldade de muitas instituições em assumir a formação docente como eixo estratégico de sua política acadêmica.

Em linha semelhante, Nóvoa (2017) argumenta que a profissionalização docente no ensino superior requer tempo, continuidade e espaços coletivos de reflexão sobre a prática. Para o autor, iniciativas isoladas não são capazes de modificar estruturas consolidadas nem de fortalecer a identidade docente universitária. A ausência de políticas institucionais robustas e a sobrecarga de trabalho, marcada pela multiplicidade de tarefas atribuídas ao professor, contribuem para o caráter residual da formação continuada. Assim, perpetua-se um ciclo no qual os docentes não dispõem das condições materiais e simbólicas necessárias para o desenvolvimento de uma docência integrada, inovadora e socialmente comprometida.

Nesse sentido, Dourado (2008) argumenta que a fragilidade das políticas de gestão e regulação da educação superior no Brasil acentua as desigualdades no acesso à formação

docente qualificada. Para o autor, a ausência de estratégias institucionais consistentes e de financiamento adequado compromete a construção de um sistema que valorize a docência como eixo central da universidade. Essa lacuna reforça a fragmentação entre ensino, pesquisa e extensão, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e a efetivação do princípio da indissociabilidade que deveria orientar a missão institucional.

No que diz respeito à indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, os resultados mostram uma clara dissonância entre o discurso institucional e a prática concreta. Embora presente nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e nos projetos pedagógicos dos cursos, a tríade raramente se traduz em experiências curriculares integradas. Predominam ações fragmentadas, onde a extensão é vista como atividade complementar, a pesquisa como produtividade acadêmica indexada, e o ensino como uma carga horária a ser cumprida. Esta fragmentação inviabiliza a efetivação do princípio defendido por Cunha (2005) de relação transformadora entre universidade e sociedade.

Essa distância entre o discurso e a prática também é destacada por Dourado (2020), ao analisar os limites estruturais das políticas de educação superior no Brasil. O autor observa que, embora a indissociabilidade seja um princípio constitucional, sua implementação esbarra na lógica de financiamento, nos mecanismos de avaliação e na cultura acadêmica ainda fortemente hierarquizada. Nessa perspectiva, a tríade ensino-pesquisa-extensão corre o risco de permanecer um enunciado retórico, incapaz de produzir mudanças significativas na organização curricular e nas práticas formativas dos docentes.

Conforme apontado por Cunha (2005), a universidade opera sob uma lógica disciplinar que segmenta o conhecimento e dificulta a construção de abordagens transversais e colaborativas. Nesse contexto, a extensão é frequentemente desvalorizada em relação à pesquisa, e ambas permanecem desconectadas do ensino, reproduzindo um modelo no qual a formação discente se restringe à transmissão de conteúdos estanques, distante do diálogo com as demandas sociais e da produção crítica do conhecimento. Essa dinâmica não apenas esvazia o potencial transformador da indissociabilidade, mas também perpetua uma divisão artificial entre teoria e prática, entre universidade e comunidade.

Além disso, Silva e Pereira (2021) ressaltam que a efetivação da indissociabilidade requer um compromisso institucional que vá além da normatização em documentos oficiais. Para os autores, é necessário investir em currículos flexíveis, em condições materiais adequadas e em uma cultura acadêmica que valorize o diálogo com a comunidade e a integração entre teoria e prática. Quando esses elementos estão ausentes, a fragmentação se intensifica, reproduzindo uma universidade voltada mais para a produtividade acadêmica do que para a formação integral dos estudantes e para a transformação social a que se propõe.

A avaliação docente emerge como um nó crítico nesta discussão. Os sistemas de progressão na carreira, tanto em universidades públicas quanto privadas, continuam a privilegiar majoritariamente indicadores quantitativos de produtividade em pesquisa — número de artigos, orientações concluídas, captação de recursos — enquanto a qualidade do ensino, a inovação pedagógica e a dedicação à extensão recebem peso insignificante ou são totalmente ignoradas. Esta lógica, como apontado no referencial, cria um desincentivo estrutural à qualificação da docência, conformando-se como uma das principais barreiras à mudança.

Segundo Leite e Ramos (2021), a forma como a avaliação docente é estruturada nas instituições de ensino superior tem impacto direto sobre a valorização — ou a invisibilização — das práticas pedagógicas. Os autores argumentam que, ao manter critérios predominantemente voltados à mensuração da produção científica, o sistema reforça a dicotomia entre pesquisa e ensino e desestimula a inovação didática. Essa configuração induz os professores a concentrarem esforços em atividades que geram pontuação nos processos de progressão de carreira, em detrimento da dedicação à qualidade da formação discente.

Os professores, submetidos a essa “razão performática” (Ball, 2020), são levados a internalizar as regras do jogo e a gerir suas próprias carreiras de forma estratégica, priorizando atividades mensuráveis e de reconhecimento imediato no sistema. Consequentemente, práticas essenciais para a indissociabilidade — como a elaboração de projetos de ensino-pesquisa-extensão integrados, a orientação coletiva ou a experimentação de metodologias ativas — são sistematicamente negligenciadas por representarem um investimento de tempo e energia com “baixo retorno” nos critérios

vigentes. Dessa forma, o próprio sistema de avaliação, que deveria fomentar a excelência acadêmica em suas múltiplas dimensões, termina por sabotar ativamente a implementação prática do princípio constitucional da indissociabilidade, perpetuando um ciclo de discurso vazio e prática fragmentada.

Essa crítica converge com a análise de Dourado (2008), para quem as políticas de avaliação e regulação da educação superior no Brasil ainda operam sob uma lógica produtivista, orientada por indicadores quantitativos que privilegiam a pesquisa em detrimento do ensino. O autor ressalta que esse modelo enfraquece o papel pedagógico da universidade e limita a inovação didática, uma vez que desconsidera a docência como dimensão estratégica da missão acadêmica. Assim, a avaliação, em vez de promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão, acaba por reforçar uma hierarquia interna que invisibiliza o trabalho formativo do professor.

Em consonância, Santos e Oliveira (2022) apontam que a ausência de indicadores robustos para avaliar a docência e a extensão cria um cenário de desigualdade simbólica dentro da universidade. Embora o discurso institucional valorize a integração entre ensino, pesquisa e extensão, os mecanismos de reconhecimento seguem orientados quase exclusivamente para a produtividade acadêmica. Para os autores, é urgente a implementação de modelos de avaliação mais equilibrados, que considerem a inovação pedagógica, a contribuição social da extensão e a efetividade da prática docente como dimensões centrais do desempenho universitário.

Entretanto, a análise também identificou experiências inovadoras pontuais que sinalizam caminhos promissores. Em algumas instituições, a criação de programas de residência pedagógica para docentes iniciantes, a institucionalização de grupos de pesquisa sobre ensino universitária e a inclusão de cláusulas nos planos de carreira que valorizam a participação em projetos de extensão de impacto social têm demonstrado resultados positivos. Tais iniciativas, ainda que incipientes, alinham-se às propostas de Silva e Souza (2021) e Monteiro e Santos (2023), ao fomentarem uma cultura de colaboração e reflexão crítica sobre a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste capítulo permitiu constatar que a formação docente no ensino superior é um campo marcado por avanços teóricos significativos, mas também por desafios persistentes na sua operacionalização. A docência universitária, como prática multifacetada, exige muito mais do que domínio de conteúdo; requer saberes pedagógicos, competências digitais, sensibilidade socioemocional e um compromisso ético com a integração entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a realização desse ideal esbarra em obstáculos estruturais, como a precarização das condições de trabalho, a lógica produtivista da avaliação acadêmica e a falta de políticas institucionais efetivas de formação pedagógica inicial e continuada.

Os resultados demonstram que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão — princípio tão caro à universidade brasileira — ainda é mais retórica do que prática. Para transformá-la em realidade, é imperativo repensar os critérios de avaliação docente, de modo a valorizar a qualidade do ensino, a inovação pedagógica e o impacto social das atividades de extensão. Além disso, é crucial institucionalizar programas obrigatórios de formação pedagógica que preparem os docentes para os desafios da sala de aula contemporânea, incorporando perspectivas críticas, decoloniais e digitalmente situadas.

Experiências inovadoras, ainda que pontuais, indicam que é possível avançar na construção de uma docência universitária mais qualificada e socialmente referenciada. A criação de comunidades de prática, a promoção de mentorias entre pares e a integração curricular efetiva da tríade ensino-pesquisa-extensão são caminhos promissores. Contudo, tais iniciativas dependem de um compromisso institucional sustentado e de investimentos concretos na valorização da carreira docente.

Em síntese, a consolidação de uma docência universitária à altura dos desafios do século XXI depende da superação de dicotomias historicamente enraizadas — entre ensino e pesquisa, entre teoria e prática, entre universidade e sociedade. Isso exige não apenas mudanças nas políticas e nas estruturas acadêmicas, mas também uma transformação cultural profunda, que reconheça o ensino como atividade complexa, intelectualmente desafiadora e central para a missão da universidade. O futuro

da educação superior dependerá, em grande medida, da capacidade de suas instituições e agentes de empreenderem essa transformação.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e022395, 2020.

FAZENDA, Ana Catarina. **Análise documental crítica: teoria e prática em pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Avaliação da docência universitária: tensões e possibilidades de inovação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 34, n. 1, p. 7-28, 2021.

MASETTO, Marcos T. **Docência no ensino superior**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2015.

MONTEIRO, Carla; SANTOS, Rafael. **Docência decolonial: por uma descolonização dos saberes no ensino superior**. Curitiba: Appris, 2023.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. In: FLACSO-BRASIL. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa; OLIVEIRA, Maria José. Avaliação docente e valorização do ensino na universidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e252012, 2022.

SILVA, Lucas Martins; SOUZA, Patrícia Rodrigues de. Letramentos digitais e formação docente no ensino superior: desafios pós-pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e255678, 2021.

SILVA, Ana Paula; PEREIRA, Ricardo. Ensino, pesquisa e extensão: desafios para a docência universitária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-20, 2021.

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

VALENTE, José Armando. A aprendizagem por meio das tecnologias digitais: learning by doing. *In*: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (Org.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2019.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO V

FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

Rosângela dos Santos Rodrigues²¹

Luciana Barbosa Corrêa²²

Claudiana Maria da Costa²³

Jermany Gomes Soeiro²⁴

Ronielle Penha Florencio²⁵

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-05

RESUMO

Este capítulo aborda a formação docente orientada para a promoção da inclusão e o respeito à diversidade no ambiente escolar. Fundamenta-se em Mantoan (2015), Carvalho (2019) e UNESCO (2020), discutindo conceitos como equidade, acessibilidade e justiça social. O objetivo é analisar como a formação inicial e continuada pode capacitar professores para atuar de forma crítica e ética diante das diferenças culturais, sociais e individuais dos estudantes. A metodologia é baseada em revisão bibliográfica e análise de políticas educacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e legislações correlatas. Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços normativos, ainda há lacunas na formação docente relacionadas ao preparo para lidar com a diversidade e às condições materiais para a efetivação de práticas inclusivas. A discussão reforça a necessidade de integrar conteúdos e práticas inclusivas ao currículo da formação docente, contemplando dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais. Nas considerações finais, defende-se a inclusão como princípio estruturante da educação, demandando uma postura proativa do professor na construção de ambientes escolares acolhedores e democráticos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Diversidade; Formação docente; Equidade.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva emergiu nas últimas décadas como um paradigma fundamental para promover equidade e justiça social nos sistemas educacionais. Em essência, parte-se do princípio de que todo aluno importa igualmente, independente de suas diferenças individuais, sociais ou culturais. No mundo inteiro, milhões de crianças e jovens ainda são excluídos da escola por motivos como deficiência, gênero, orientação

21 Doutoranda em Ensino (RENOEN). Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). rosangelllarodrigues@hotmail.com.

22 Mestra em Química Analítica. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). luciana.bc@ufma.br.

23 Mestra em Filosofia. Universidade Federal do Piauí (UFPI). claudinha.neuri30@gmail.com.

24 Mestre em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Universidade Federal do Maranhão (UFMA). jermanysoeiro@gmail.com.

25 Licenciada em Matemática. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). roniellepenhaflo@gmail.com.

sexual, origem étnica ou condição socioeconômica. Incluir significa identificar e remover todas essas barreiras, garantindo acessibilidade no currículo, na pedagogia e nas práticas escolar. Conforme ressalta a UNESCO, a inclusão e a equidade são alicerces para uma educação de qualidade, em linha com as metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 (Educação de Qualidade). Desse modo, a formação de professores orientada para a educação inclusiva torna-se imperativa para que a escola cumpra seu papel democrático de atender à diversidade de alunos e promover justiça social.

Nesse sentido, a formação docente deve ir além de conteúdos técnicos e contemplar também dimensões éticas, políticas e culturais do processo educativo. Preparar o professor para lidar com a diversidade implica desenvolver competências que envolvem sensibilidade, escuta ativa e capacidade de criar ambientes de aprendizagem colaborativos e acolhedores. A prática inclusiva demanda, portanto, não apenas domínio de metodologias diferenciadas, mas também a construção de uma postura crítica diante das desigualdades históricas que atravessam a escola. Ao reconhecer e valorizar cada estudante como sujeito de direitos, o professor fortalece a função social da educação como promotora de cidadania e democracia.

O Relatório de 2025²⁶ alerta que, embora tenha havido avanços em matrícula e conclusão, 272 milhões de crianças e jovens ainda estão fora da escola e as taxas de aprendizagem permanecem baixas em leitura e matemática. Para enfrentar esse cenário, o documento defende políticas inclusivas que articulem acesso, equidade e aprendizagem, ampliando a formação docente como estratégia central para que os objetivos da Agenda 2030 sejam alcançados

Esse alerta reforça a ideia de que o direito à educação não se cumpre apenas com a presença física do estudante na escola, mas exige a garantia efetiva de aprendizagens significativas. A permanência de milhões de crianças e jovens fora da sala de aula e os baixos índices de proficiência revelam que os sistemas educacionais ainda reproduzem desigualdades estruturais. Nessa perspectiva, a valorização da diversidade e a implementação de práticas inclusivas tornam-se condições indispensáveis para transformar o acesso em sucesso escolar. A formação docente, ao oferecer instrumentos

26 Disponível em:

https://unstats.un.org/sdgs/report/2025?_gl=1*16phb92*_ga*Nzg4NjUzOTgyLjE3NTYxNDIzNTQ.*_ga_TK9BQL5X7Z*czE3NTYxNDIzNTQkbzEkZzEkdDE3NTYxNDI2NTYkajU0JGwwJGgw. Acesso em: 30 jul. 2025.

teóricos e práticos para lidar com diferentes realidades, emerge como eixo estratégico capaz de potencializar a aprendizagem e contribuir para o cumprimento das metas globais de educação.

Além disso, o Relatório evidencia que a inclusão não pode ser tratada como ação pontual, mas como princípio estruturante das políticas educacionais. Isso significa repensar currículos, avaliações e formas de gestão escolar de modo a contemplar a diversidade de trajetórias e necessidades dos estudantes. Nesse processo, o professor ocupa lugar central, pois é quem concretiza as diretrizes nas práticas cotidianas. Investir em sua formação contínua e em condições adequadas de trabalho é, portanto, investir diretamente na qualidade e na justiça social da educação, condição essencial para que os compromissos assumidos na Agenda 2030 deixem de ser metas distantes e se tornem realidade.

Este capítulo discute como a formação docente inicial e continuada pode capacitar professores para atuar de forma crítica, ética e eficaz diante das diferenças culturais, sociais e individuais dos estudantes. Primeiramente, apresenta-se o conceito de educação inclusiva e sua abrangência, destacando a valorização da diversidade como componente central. Em seguida, examinam-se diretrizes e políticas educacionais – como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – que orientam a formação docente para a inclusão. Com base em literatura recente e estudos de caso, analisam-se os desafios e lacunas existentes na preparação dos professores, evidenciando discrepâncias entre os avanços normativos e a realidade das escolas. Por fim, discutem-se estratégias formativas e exemplos práticos para integrar conteúdos inclusivos nos currículos de licenciatura e programas de capacitação contínua, enfatizando dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais. As considerações finais reafirmam a inclusão como princípio estruturante da educação, requerendo uma postura proativa do professor na construção de ambientes escolares acolhedores e democráticos, nos quais a diversidade seja valorizada como riqueza pedagógica e não como obstáculo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A educação inclusiva pode ser definida como um processo em construção, orientado pela defesa dos direitos humanos à educação, no qual todas as crianças e jovens,

com ou sem deficiência, aprendem juntas nas classes comuns da escola regular. Trata-se de um conceito mais amplo que mera integração escolar: inclusão implica mudanças profundas no sistema educacional, questionando práticas tradicionais para atender a todos os alunos – não apenas aqueles com deficiência, mas toda a comunidade escolar. Essa abordagem provocativa e complexa envolve confrontar paradigmas sociais enraizados que viam certos alunos como “problema” e passar a enxergar as barreiras no contexto escolar que impedem a aprendizagem.

A concepção de educação inclusiva, ao deslocar o foco do estudante para o contexto escolar, está alinhada com a perspectiva defendida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que propõe a remoção de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais como condição para assegurar o direito de todos à aprendizagem. Nessa lógica, a responsabilidade pela inclusão não recai sobre o aluno, mas sobre a escola e seus profissionais, que devem repensar currículos, métodos e recursos em favor de uma pedagogia que valorize a diversidade como princípio educativo. Como reforça Carvalho (2019), a inclusão é inseparável da ideia de justiça social, pois somente ao reconhecer as diferenças como constitutivas da vida escolar é possível construir um ambiente em que a equidade se efetive no cotidiano pedagógico.

Um aspecto central da educação inclusiva é a valorização da diversidade. Em vez de tratar as diferenças como empecilhos, a perspectiva inclusiva as reconhece como componentes naturais e enriquecedores do ambiente educativo. Mantoan (2015), pioneira brasileira da educação inclusiva, cunhou o termo “pedagogia da diversidade” para expressar a necessidade de repensar a escola a partir das diferenças. Segundo a autora, uma escola inclusiva abraça diferentes etnias, gêneros, minorias e grupos marginalizados, rompendo com o padrão elitista e homogêneo historicamente presente na educação brasileira. Nessa visão, a diferença não é ocultada, e sim revelada e compreendida como importante para o avanço de um pensamento plural. As ações educativas passam a ter como eixos a convivência com a diferença e a aprendizagem colaborativa e significativa para cada aluno, contemplando sua subjetividade. Em outras palavras, a presença de alunos com trajetórias culturais, sociais e cognitivas diversas demanda práticas pedagógicas flexíveis e responsivas, que rompam com modelos únicos de ensino e permitam a cada estudante alcançar seu potencial.

Quadro 1 – Categorias essenciais.

Categorias	Conceito/Definição
Educação Inclusiva	Processo em construção, baseado nos direitos humanos, no qual todos aprendem juntos em classes comuns. Mais amplo que integração, pois questiona práticas tradicionais.
Barreiras à Aprendizagem	Obstáculos físicos, pedagógicos e atitudinais que impedem a participação plena dos estudantes.
Diversidade como Valor	Diferenças vistas como componentes naturais e enriquecedores do ambiente educativo.
Equidade Educacional	Tratar desigualmente os desiguais para garantir oportunidades reais de aprendizagem.
Dimensão Internacional	Inclusão como movimento global, orientado pelo princípio “não deixar nenhum aprendiz para trás”.
Formação Docente	Professores como agentes de transformação, preparados ética e tecnicamente para atuar diante das diferenças.
Cultura Escolar Inclusiva	Ambiente baseado em respeito, solidariedade e colaboração, que valoriza a pluralidade.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Além do plano conceitual, a inclusão relaciona-se intimamente à ideia de equidade educacional. Equidade não se confunde com igualdade rígida de ofertas, mas refere-se a tratar desigualmente os desiguais, oferecendo apoios adicionais e adaptações para garantir que todos possam usufruir das mesmas oportunidades de aprendizagem. Essa noção alinha-se ao princípio da justiça social aplicado à educação: reconhecer que fatores como deficiência, pobreza, discriminação racial ou de gênero geram desvantagens acumuladas, e que a escola tem o dever de compensar essas desigualdades para efetivar o direito universal à educação.

Segundo o relatório global *Inclusion and Education: All Means All* da UNESCO (2020), a construção de sistemas inclusivos envolve “não deixar nenhum aprendiz para trás”, o que requer remover obstáculos e assegurar recursos e estratégias diferenciadas de acordo com as necessidades de cada um. Sob essa ótica, a inclusão educacional deixa de ser um tema restrito à educação especial e passa a abranger todas as formas de diversidade humana, garantindo acessibilidade arquitetônica, comunicacional, curricular e atitudinal

para grupos historicamente excluídos (pessoas com deficiência, minorias étnicas, populações do campo, comunidades tradicionais, entre outros).

Em suma, educar para a diversidade implica promover uma cultura escolar inclusiva, onde valores de respeito, solidariedade e colaboração prevaleçam. Isso requer um professorado consciente de seu papel social e preparado para atuar como agente de mudança. De fato, a inclusão só se concretizará se os docentes forem empoderados como agentes de transformação, munidos de valores, conhecimentos e atitudes que permitam a cada estudante ter sucesso. Essa visão reforça a ideia de que a formação docente é estratégica: professores inclusivos não nascem prontos, mas formam-se por meio de processos formativos intencionais que desenvolvam competências técnicas e, principalmente, uma postura ética e reflexiva diante das diferenças.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INCLUSIVA DE PROFESSORES

Nas últimas décadas, diversas políticas públicas e marcos legais no Brasil e internacionalmente têm afirmado o compromisso com a educação inclusiva, com implicações diretas para a formação de professores. No contexto brasileiro, um documento fundamental é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (PNEEPEI). Essa política, formulada pelo Ministério da Educação (MEC), estabeleceu as bases para a reorganização dos serviços de educação especial dentro da perspectiva inclusiva. Entre seus princípios, enfatiza a formação de professores como eixo crucial para a inclusão escolar de qualidade.

De acordo com a PNEEPEI/2008, as instituições de ensino superior devem garantir em seus currículos de licenciatura uma formação voltada à atenção à diversidade, incluindo conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em outras palavras, os cursos de formação inicial de professores (como Pedagogia e as Licenciaturas) devem incorporar disciplinas e conteúdos sobre educação inclusiva, atendendo ao que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais. Ainda conforme a PNEEPEI, a formação continuada dos educadores é destacada, cabendo aos sistemas de ensino promoverem oportunidades de capacitação em serviço para os docentes, a fim de aprimorar práticas inclusivas nas escolas regulares.

Outro marco importante é a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional. O Artigo 24 dessa Convenção exige que os Estados-partes assegurem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, o que inclui preparar adequadamente todos os profissionais da educação. No Brasil, a ratificação da Convenção impulsionou mudanças normativas: por exemplo, desde 2008 a formação de professores bilíngues em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a oferta de conteúdos de educação inclusiva tornaram-se obrigatórias em cursos de Pedagogia e Licenciaturas, em atendimento ao Decreto nº 5.626/2005.

Esse decreto, anterior à PNEPEI mas alinhado aos seus propósitos, já previa a inclusão da disciplina de Libras na formação inicial e regulamentava a certificação de profissionais para atuarem com estudantes surdos. Ou seja, o arcabouço legal passou a demandar que todos os futuros professores tenham ao menos noções básicas de aspectos da educação inclusiva, como comunicação em Libras, práticas de ensino acessíveis.

No âmbito das diretrizes gerais da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996 (alterada ao longo do tempo) também reforça a necessidade de preparo do docente para a diversidade. A LDB, em seu Art. 59, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para atendimento educacional especializado e para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), em sua Meta 4, explicita o objetivo de universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino. Para atingir essa meta, diversas estratégias do PNE mencionam a formação de professores: por exemplo, a estratégia 4.15 prevê implementar programas de formação continuada de professores para o atendimento educacional inclusivo. Assim, o PNE atua como um norteador para União, Estados e Municípios desenvolverem ações formativas voltadas à inclusão, muitas vezes em regime de colaboração.

Mais recentemente, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum de Formação Docente (BNC-Formação). Essa resolução atualizou os parâmetros da formação inicial em nível superior, alinhando-os à Base Nacional Comum Curricular da educação básica e a princípios contemporâneos, dentre os quais a inclusão. A BNC-Formação de 2019 reforça que o futuro docente deve desenvolver competências relativas à atenção à diversidade e à inclusão educacional em todas as etapas de sua formação.

Na prática, a implementação da BNC-Formação exige que as instituições de ensino superior revisem seus projetos pedagógicos de curso para garantir a inserção efetiva de conteúdos e experiências voltados à diversidade. Isso inclui desde disciplinas específicas sobre educação inclusiva até estágios supervisionados em contextos que envolvam estudantes com diferentes necessidades educacionais. Autores como Gatti e Barretto (2019) destacam que a aproximação entre teoria e prática é essencial para que o futuro professor desenvolva não apenas conhecimentos técnicos, mas também competências relacionais e éticas indispensáveis ao trabalho em ambientes inclusivos.

Embora seja um documento genérico, sem detalhar disciplinas, a BNC-Formação sinaliza a expectativa de que as competências gerais docentes incluam saber identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos e adotar práticas pedagógicas inclusivas. Na prática, cabe às universidades e faculdades incorporarem tais diretrizes em seus Projetos Pedagógicos de Curso, garantindo, por exemplo, estágio em contextos inclusivos, conteúdos de educação especial e interculturalidade, entre outros.

No campo das políticas específicas, merece menção o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, implementado pelo MEC em meados dos anos 2000. Esse programa foi referido na PNEEPEI/2008 como responsável por um amplo processo de formação de gestores e educadores em milhares de municípios brasileiros, visando garantir o direito de acesso e permanência de todos na escola comum. Atuando por meio de polos regionais de formação e material pedagógico de apoio, o programa capacitou equipes locais para difundir as práticas inclusivas, cobrindo temas como adequação curricular, avaliação inclusiva e tecnologia assistiva.

Trata-se de um exemplo de política de formação continuada em larga escala, alinhada às diretrizes nacionais e que buscou fortalecer as redes de ensino para a inclusão. Embora políticas como essa tenham sofrido descontinuidades administrativas em anos

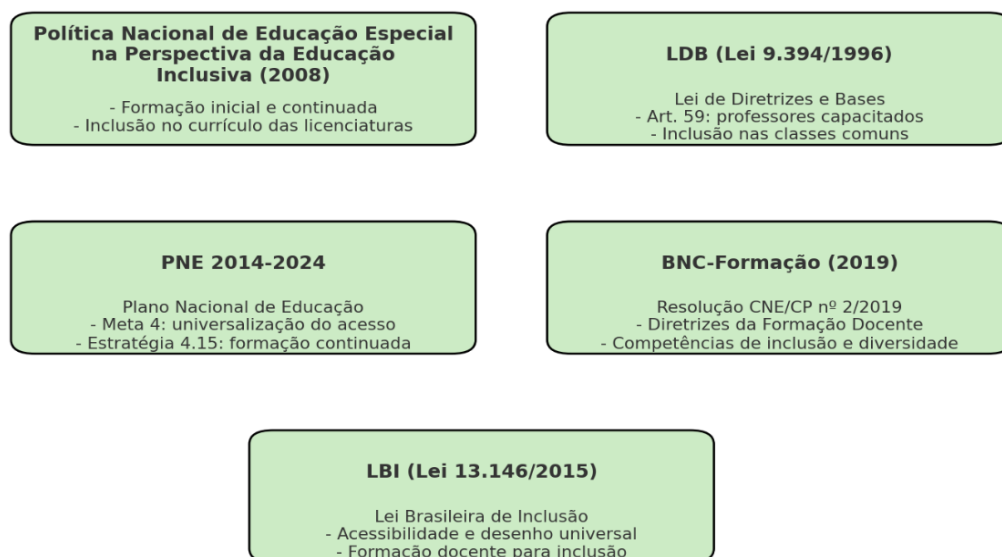
recentes, sua existência demonstra o reconhecimento, já na década passada, de que capacitar professores era condição indispensável para a implantação da educação inclusiva nos sistemas de ensino.

Pesquisas realizadas por Garcia e Michels (2011) ressaltam que o programa contribuiu para ampliar a percepção de gestores e docentes acerca da necessidade de reorganizar práticas escolares em consonância com os princípios inclusivos. Contudo, também evidenciam que, em muitos municípios, a formação oferecida foi pontual e pouco articulada com políticas locais de educação, o que limitou a sustentabilidade das mudanças propostas. Assim, embora tenha representado um marco na disseminação de práticas inclusivas, o programa revelou a importância de políticas de formação continuada que sejam permanentes, integradas aos sistemas de ensino e acompanhadas de recursos pedagógicos e estruturais adequados.

Paralelamente, leis estaduais e municipais também complementam esse arcabouço, bem como a legislação voltada à inclusão social mais ampla – por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei 13.146/2015. A LBI consagrou princípios de acessibilidade e desenho universal em diversos âmbitos, inclusive na educação, determinando que instituições de ensino ofereçam sistemas de apoio adequados e promovam formação aos profissionais para atendimento inclusivo.

Nesse contexto, autores como Mantoan (2015) observam que a LBI consolidou avanços normativos ao estabelecer a acessibilidade como condição obrigatória para a efetivação do direito à educação inclusiva, mas ainda persiste um hiato entre o previsto em lei e a realidade vivenciada nas escolas. Desse modo, a LBI reafirma a centralidade da formação docente no processo de inclusão, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam condições materiais e pedagógicas para sua aplicação plena.

Figura 1 - Do PNEEPEI (2008) até a LBI (2015).

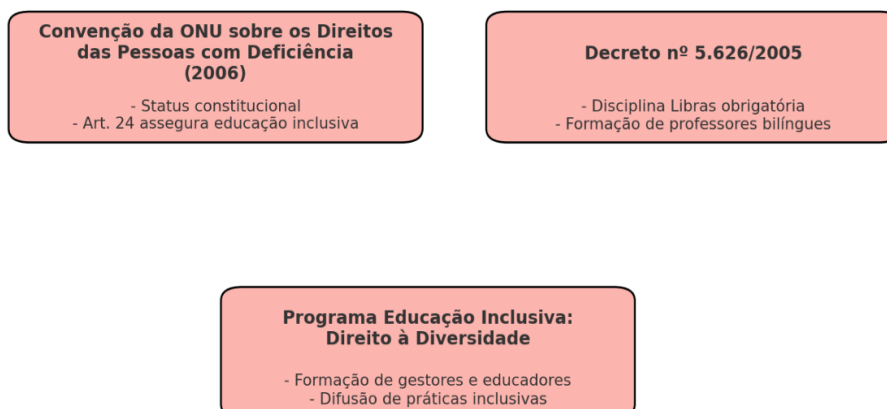


Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre esses dois marcos, percebe-se um movimento de consolidação normativa que reforça a inclusão como princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras. A trajetória evidencia que a legislação nacional dialoga diretamente com compromissos internacionais, incorporando diretrizes que buscam garantir direitos às pessoas com deficiência e orientar práticas pedagógicas mais inclusivas nas instituições de ensino.

Observa-se que a trajetória da legislação e das políticas públicas voltadas à educação inclusiva no Brasil revela avanços expressivos, mas também desafios persistentes. A articulação entre as diferentes normativas, como a BNC-Formação, os programas federais e a LBI, sinaliza o compromisso nacional com a diversidade e a inclusão escolar. No entanto, a efetivação desses princípios depende da capacidade das instituições de ensino, dos sistemas educacionais e dos próprios professores em transformar diretrizes em práticas concretas e cotidianas, promovendo ambientes verdadeiramente inclusivos. É fundamental que a formação inicial e continuada seja fortalecida, com ações integradas e recursos adequados, para que o direito à educação inclusiva se realize plenamente para todos os estudantes.

Figura 2 - Da Convenção da ONU (2006) ao Programa Educação Inclusiva.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Do ponto de vista normativo, o Brasil dispõe de um conjunto robusto de leis, políticas e referências que respaldam e exigem a formação de professores para a educação inclusiva. O desafio, contudo, reside em transformar essas diretrizes em mudanças efetivas na formação inicial e continuada, superando lacunas históricas que ainda persistem. A seguir, analisaremos justamente quais são essas lacunas e desafios evidenciados por estudos atuais.

Nesse sentido, a existência de um arcabouço normativo consistente não garante, por si só, a efetividade da inclusão escolar. A distância entre o que está prescrito nas legislações e diretrizes e a realidade cotidiana da formação docente reflete tanto limitações estruturais quanto a ausência de políticas de acompanhamento sistemático. A literatura da área tem apontado que, embora a obrigatoriedade de conteúdos sobre diversidade e educação inclusiva esteja prevista nos currículos de licenciatura, muitas instituições de ensino superior ainda tratam tais temas de modo pontual, sem integrá-los de forma transversal ao projeto pedagógico dos cursos. Isso faz com que a inclusão seja frequentemente percebida como responsabilidade exclusiva da educação especial, em vez de constituir um compromisso coletivo de todos os professores.

LACUNAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO: DIAGNÓSTICO E DESAFIOS

Apesar dos avanços normativos, persistem lacunas significativas na formação docente para lidar com a diversidade. Muitos professores ingressam na carreira sem preparo consistente em educação inclusiva e relatam insegurança para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial ou com diferenças socioculturais.

Um estudo em Dom Pedrito no Rio Grande do Sul (Garcia, 2020) mostrou que mais da metade dos professores não teve contato com pressupostos inclusivos na graduação, e apenas um terço cursou disciplina específica sobre o tema. O primeiro contato com a área ocorre, em geral, na formação continuada, muitas vezes insuficiente para garantir práticas eficazes. A pesquisa concluiu que as universidades devem assumir maior protagonismo, ampliando disciplinas, estágios e experiências práticas voltadas à inclusão.

Dados nacionais reforçam esse quadro, reportagem realizada pelo Portal G1²⁷ revelou que 40% dos docentes nunca participaram de formação em inclusão, chegando a 50% no ensino médio. A carência é agravada pela estrutura curricular fragmentada e pela menor tradição de inclusão nessa etapa. Tais dados evidenciam que, embora a legislação preveja a diversidade como princípio, grande parte dos professores não recebeu sequer uma base mínima sobre como atuar em contextos heterogêneos.

Outro ponto relevante refere-se às condições institucionais. Não basta ofertar disciplinas: é necessário preparar o professor para atuar em contextos de escassez de recursos, falta de salas de apoio, ausência de profissionais especializados e turmas numerosas. Nessas circunstâncias, o conhecimento teórico pouco contribui se não for acompanhado de estratégias pedagógicas que possam ser aplicadas em realidades adversas.

Relatos de professores apontam sentimentos de ansiedade e insegurança, sobretudo diante de alunos com deficiências mais complexas ou transtornos do espectro autista. Nesses casos, por falta de orientação e apoio, alguns docentes acabam reproduzindo práticas segregadoras, restringindo a participação efetiva dos estudantes.

²⁷ Disponível: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/09/40percent-dos-professores-de-ensino-medio-nao-sao-formados-na-disciplina-que-ensinam-aos-alunos.ghtml>. Acesso em: 01 ago. 2025.

Esse cenário demonstra que a lacuna formativa vai além do currículo: envolve também a ausência de acompanhamento coletivo e de redes de suporte no ambiente escolar.

O problema não é exclusivo do Brasil. Relatórios da UNESCO (2020) mostram que cerca de 40% dos países não oferecem formação em inclusão em seus cursos regulares e que ainda há legislações permitindo a segregação de alunos com deficiência. Na América Latina, apenas 25% dos países contam com leis abrangentes, mas a efetivação é prejudicada pela insuficiente capacitação docente. Isso evidencia um desafio global: alinhar políticas de inclusão às práticas formativas das instituições de ensino.

Cabe destacar, entretanto, que já existem avanços pontuais. Muitos cursos de Pedagogia incluem Libras em suas grades e algumas universidades desenvolvem laboratórios, projetos de extensão e estágios em contextos inclusivos. Contudo, essas iniciativas ainda não alcançam de forma homogênea todo o sistema de formação docente. Em instituições menores, especialmente privadas, prevalece o cumprimento mínimo da legislação, com disciplinas isoladas e pouco conectadas à prática pedagógica.

Nesse sentido, torna-se fundamental fortalecer a articulação entre políticas públicas, instituições de ensino superior e sistemas de educação básica. Apenas por meio dessa integração será possível construir programas formativos que respondam às demandas reais das escolas, conciliando fundamentos teóricos, vivências práticas e suporte institucional. Além de ampliar o repertório pedagógico dos futuros professores, essa cooperação pode favorecer a criação de redes de apoio permanentes, essenciais para sustentar a inclusão no cotidiano escolar.

Embora haja progressos, a formação inicial e continuada ainda não responde às exigências da inclusão, o que ameaça reduzir o processo a um discurso formal. Para superar esse cenário, é necessário integrar a perspectiva inclusiva aos currículos e conteúdos em diferentes áreas, ampliar práticas em contextos reais e investir em recursos pedagógicos e atitudinais. Mais do que cumprir a lei, trata-se de consolidar uma formação docente que prepare o professor para ensinar em turmas diversas e construir uma escola efetivamente inclusiva.

FORMAÇÃO CONTINUADA: APERFEIÇOAMENTO PERMANENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

A rápida evolução dos conceitos e práticas em educação inclusiva, somada às mudanças constantes no perfil das escolas, torna a formação continuada um elemento indispensável ao longo da carreira docente. Nenhum curso de licenciatura, por mais atualizado que seja, consegue abarcar todas as aprendizagens necessárias. Além disso, muitos professores formaram-se em um período em que a inclusão sequer era tema central, o que reforça a necessidade de oportunidades permanentes de capacitação em serviço. Esses espaços permitem atualização de conhecimentos, troca de experiências e orientação prática para lidar com os desafios concretos de turmas heterogêneas.

As políticas voltadas à formação continuada em educação inclusiva buscam justamente preparar os educadores para atender a todos os estudantes em ambientes de aprendizagem diversos. O objetivo é garantir que professores desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam construir práticas inclusivas e equitativas. Em geral, os programas abordam conteúdos práticos, como adaptação curricular, ensino diferenciado, uso de tecnologias assistivas e estratégias para tornar a escola um espaço acessível. As formações costumam dialogar diretamente com situações do cotidiano: como adaptar uma atividade para um aluno com dislexia? Como incluir um estudante cadeirante nas aulas de Educação Física? Quais recursos podem apoiar a comunicação de alunos autistas não verbais? Como responder às necessidades de alunos com altas habilidades?

Para alcançar resultados consistentes, essas formações precisam alinhar-se às diretrizes nacionais e internacionais. No Brasil, o Plano Nacional de Educação (2014–2024) é referência, tanto pela Meta 4, que trata da inclusão, quanto pela Meta 16, que prevê a formação continuada como valorização docente. Documentos como as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial e o Plano Viver sem Limite (2011)²⁸ também contribuíram com ações específicas. A Resolução CNE/CP 2/2019, ainda que centrada na formação inicial, reforça a necessidade de articulação entre a formação continuada, a BNCC e os princípios de inclusão. No âmbito internacional, a UNESCO tem publicado

²⁸ Disponível em:

https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo/-publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf.

Acesso em: 01 ago. 2025.

orientações que influenciam programas nacionais, como o guia de 2019 *Preparing all teachers to teach all students*, que defende a superação da ideia de que alguns alunos seriam incapazes de aprender, deslocando o foco para a remoção de barreiras.

O cenário brasileiro apresenta iniciativas de destaque. O programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” foi uma referência até meados da década de 2010, e organizações da sociedade civil têm desempenhado papel relevante. O Instituto Rodrigo Mendes, por exemplo, mantém a plataforma Diversa e cursos como *Portas Abertas para a Inclusão*, que capacitou milhares de professores de Educação Física em modalidade a distância. Em parceria com o Instituto Unibanco, o IRM também desenvolveu formações voltadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), explorando o potencial das tecnologias digitais para a personalização do ensino. Essas parcerias entre organizações públicas e privadas ampliam o alcance das ações, oferecendo recursos, comunidades de prática e suporte técnico aos educadores.

As Secretarias de Educação também têm implementado políticas próprias. Estados como São Paulo e Paraná instituíram cursos de especialização lato sensu em educação inclusiva para professores da rede, em parceria com universidades públicas. Capitais como Salvador e Recife organizaram centros de formação continuada que incluem núcleos voltados à inclusão, com oficinas sobre autismo, deficiência intelectual e altas habilidades. Ainda assim, há limitações: formações breves e pontuais raramente produzem mudanças consistentes, a menos que estejam articuladas a processos contínuos, com acompanhamento e apoio institucional.

Defende-se, portanto, que a formação continuada seja encarada como um processo permanente, e não como eventos isolados. Boas práticas incluem a criação de espaços de formação colaborativa nas próprias escolas, em que professores possam discutir casos, planejar em conjunto e receber mentoria de colegas mais experientes. Reuniões pedagógicas específicas, o trabalho integrado entre professores da sala regular e profissionais do AEE e a criação de comunidades de aprendizagem são exemplos de estratégias promissoras.

Essa formação também precisa dialogar com as demais políticas educacionais. Como destacam Matos e Borges (2024), não basta capacitar o professor se a escola não dispõe das condições para implementar as práticas aprendidas. A coerência entre discurso

e realidade é essencial: falar em tecnologia assistiva sem garantir equipamentos ou propor metodologias ativas sem flexibilizar currículos e avaliações padronizadas resulta em frustração. A inclusão demanda, portanto, mudanças sistêmicas, como currículos mais flexíveis, avaliações menos excludentes, turmas reduzidas, contratação de equipes multiprofissionais e investimento em acessibilidade. Nesse sentido, o professor é chamado não apenas a aplicar estratégias, mas também a assumir papel crítico e político na defesa de condições reais de inclusão, em consonância com a concepção de intelectual transformador.

Bueno (2021) ressalta que a formação docente deve ser compreendida como parte de um projeto coletivo de transformação educacional, no qual a escola, a gestão pública e a comunidade compartilham responsabilidades. O fortalecimento da inclusão não depende unicamente do engajamento individual dos professores, mas de políticas integradas que garantam infraestrutura, acompanhamento pedagógico e suporte especializado. Assim, a atuação crítica do docente como intelectual transformador só se torna efetiva quando articulada a um contexto institucional que reconhece e valoriza a diversidade como princípio estruturante da prática educativa.

Ao compreender a formação continuada como processo inacabado, reafirma-se a necessidade de que ela seja construída em diálogo constante com a realidade escolar. Não se trata de cursos desconectados do cotidiano, mas de experiências que partam das demandas reais dos professores e estudantes. Nesse sentido, cada escola pode se tornar um laboratório vivo de aprendizagem profissional, onde as dificuldades encontradas se transformam em oportunidades de estudo coletivo e produção de conhecimento. Essa perspectiva fortalece a autonomia docente e aproxima teoria e prática, consolidando a escola como espaço de formação permanente.

Além disso, é fundamental que os sistemas educacionais garantam condições para a sustentabilidade dessas práticas formativas. Isso implica assegurar tempo no calendário escolar para estudo e reflexão, bem como reconhecer a formação continuada como parte integrante da carreira docente, com impactos na valorização profissional. Quando os professores têm apoio institucional, recursos adequados e oportunidades de desenvolvimento articuladas com políticas públicas, torna-se mais viável concretizar a inclusão como princípio estruturante da educação. Assim, a formação continuada deixa

de ser um dever individual e passa a ser um compromisso coletivo em prol de uma escola mais justa e democrática.

Em um mundo marcado pela diversidade crescente, a formação continuada deve responder a novas demandas, como o acolhimento de estudantes imigrantes, refugiados, ou o tratamento de questões de gênero e sexualidade. Se o aprendizado do aluno é permanente, também deve ser o do professor. Inspirados em Paulo Freire, pode-se afirmar que educadores nunca estão totalmente formados: estão sempre em processo de formação, especialmente quando se trata de inclusão e valorização da diversidade.

VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA PRÁTICA: ESTUDOS DE CASO E EXEMPLOS

Para compreender de forma concreta o impacto da formação docente na inclusão, é fundamental analisar experiências reais de práticas bem-sucedidas em diferentes contextos educacionais. Experiências que envolvem o diálogo com as famílias, o uso de metodologias participativas e a adaptação de recursos didáticos demonstram que a inclusão não se restringe a aspectos legais, mas se concretiza na ação cotidiana dos professores. Assim, a formação docente deve preparar o educador para identificar barreiras, propor soluções criativas e trabalhar colaborativamente, garantindo que a diversidade seja tratada como potência e não como obstáculo no processo de ensino-aprendizagem.

Um primeiro exemplo relevante vem da área da Educação Física inclusiva. Entre 2019 e 2021, uma escola de ensino fundamental de Novo Hamburgo (RS)²⁹ desenvolveu o projeto “Educação Física Inclusiva para Todos”, após seus professores participarem de um curso de formação continuada promovido em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e uma universidade local.

A partir da capacitação, os docentes implementaram adaptações simples, como o uso de bolas com guizo para estudantes com deficiência visual e a flexibilização das regras de jogos coletivos, garantindo a participação de alunos com diferentes habilidades motoras. Um estudante com paralisia cerebral, antes restrito à observação, pôde se engajar

²⁹ Disponível em:

<https://www.novohamburgo.rs.gov.br/noticia/rede-movimento-projeto-estimula-esporte-estudantes>

ativamente nas aulas. O sucesso levou à criação da “Olimpíada Inclusiva”, evento anual que envolve toda a comunidade escolar e celebra a diversidade. Esse caso evidencia como a formação docente ajuda a superar receios, derrubar preconceitos e transformar a cultura escolar de competitiva para cooperativa.

Outro relato significativo foi analisado por Santos (2021) em uma escola pública do interior de São Paulo, que recebeu alunos indígenas de uma aldeia próxima, falantes de sua língua materna e com pouca fluência em português. Inicialmente despreparados, os professores buscaram apoio em projetos de extensão de uma universidade federal voltados à educação escolar indígena. Com oficinas e assessoramento, passaram a adotar práticas bilíngues interculturais, incorporando lendas, artesanato e saberes ambientais tradicionais ao currículo. Também organizaram tutoria entre pares e atividades em que os próprios alunos indígenas atuavam como protagonistas do ensino.

O resultado foi duplo: melhora da aprendizagem desses estudantes e o fortalecimento da consciência multicultural de toda a turma. A experiência demonstra que a valorização da diversidade abrange não apenas a deficiência, mas também diferenças étnicas, linguísticas e culturais.

Ao mesmo tempo, tais experiências demonstram que a inclusão não se resume a estratégias pedagógicas pontuais, mas exige um movimento de mudança cultural dentro das escolas. Quando professores são formados para enxergar a diversidade como potencial de aprendizagem, e não como obstáculo, tornam-se capazes de criar ambientes mais cooperativos, acolhedores e democráticos. Essa transformação, sustentada por políticas públicas e pelo engajamento docente, revela que a formação continuada é não apenas um instrumento de atualização profissional, mas também um caminho para fortalecer a escola como espaço de justiça social e cidadania.

Há também experiências de políticas públicas em maior escala. Um caso emblemático ocorreu em SP, quando a rede municipal decidiu implementar a inclusão total dos alunos com deficiência. Para isso, investiu em formação continuada para 100% dos professores, com grupos de estudo semanais, produção de materiais próprios e intercâmbio com outras localidades. O processo levou ao fim das classes especiais e à inserção de todos os alunos no ensino comum, com reflexos positivos nos indicadores educacionais. Documentado em revistas pedagógicas, esse exemplo mostra que, quando

há vontade política, investimento e formação consistente, a inclusão sistêmica torna-se possível.

Essa experiência foi consolidada no Programa Incluir³⁰, instituído pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Decreto nº 51.778/2010. O programa articulou diferentes projetos – como o Apoiar, o Formar e o Rede – que tinham em comum o objetivo de garantir que os alunos com deficiência permanecessem no ensino regular, recebendo suporte pedagógico especializado. Entre as ações, destacam-se a ampliação das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), a contratação de estagiários de pedagogia para auxiliar nas turmas e a distribuição de materiais pedagógicos específicos, evidenciando que a política não se restringia ao discurso, mas se traduzia em medidas concretas no cotidiano escolar

Esses casos apontam elementos centrais para o êxito: a disposição dos professores em buscar formação, o apoio institucional das redes e escolas, e a convicção pedagógica de que todos os estudantes podem aprender. Quando esses fatores se combinam, a teoria da inclusão deixa de ser apenas discurso e se concretiza em práticas cotidianas. Em síntese, experiências bem-sucedidas confirmam que a formação docente não apenas amplia a confiança dos professores, mas também fortalece sua atuação como agentes de transformação, capazes de promover uma escola verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo permite afirmar, com convicção, que a inclusão deve ser assumida como princípio estruturante da educação no século XXI. Isso significa que todas as políticas, práticas e culturas escolares precisam ser permeadas pelo compromisso de atender equitativamente a todos os estudantes, reconhecendo e valorizando sua diversidade. Para tanto, a formação de professores desponta como fator decisivo: sem docentes preparados intelectual e emocionalmente para a inclusão, as melhores leis e diretrizes pouco se concretizarão na sala de aula.

Retomando a questão central – como capacitar professores para atuar de forma crítica e ética diante das diferenças culturais, sociais e individuais dos alunos –, fica

30 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PD9XhwKpphbPtTwFVtWMMjt/?format=pdf&lang=pt>

evidente que tanto a formação inicial quanto a formação continuada precisam evoluir e se fortalecer. Os estudos analisados evidenciaram lacunas importantes na preparação docente, mas também apontaram caminhos de superação. É necessário integrar de maneira sistemática conteúdos de educação inclusiva nos currículos de licenciatura, indo além do cumprimento mínimo de normas e buscando realmente ressignificar a identidade do futuro professor. Da mesma forma, urge implementar programas permanentes de formação continuada que deem suporte aos professores em serviço, especialmente nos aspectos práticos de como diferenciar o ensino e eliminar barreiras para a aprendizagem de todos os alunos.

Um ponto transversal a destacar é a dimensão atitudinal da formação. Mais do que técnicas, formar para a inclusão é formar valores e posturas. É instigar no professor a reflexão sobre seu papel social, sobre as finalidades da educação e sobre a necessidade de combate às desigualdades. A inclusão educacional é, em essência, um projeto de justiça social, de construção de uma sociedade mais democrática e humana. Por isso, o professor inclusivo deve ser também um educador comprometido eticamente, que acredita no potencial de cada estudante e que se dispõe a adaptar-se, aprender coisas novas e colaborar com colegas e famílias para fazer a inclusão dar certo. Como sintetizou um dos professores pesquisados na região Sul: “inclusão não se faz sozinho, requer uma ciranda de todos os educadores, família e comunidade” – e esse espírito de colaboração também se aprende e incentiva na formação.

Apesar dos desafios serem grandes – e reconhecemos que há obstáculos materiais, culturais e de gestão que muitas vezes fogem do controle individual do docente –, este capítulo reforça que há um caminho possível e promissor para melhorar a formação docente. Esse caminho passa pela adoção de programas de capacitação eficazes, por uma maior integração entre escolas, universidades e políticas públicas.

Nessa perspectiva, é imprescindível compreender que a formação para a inclusão não pode ser vista como responsabilidade exclusiva do professor, mas como resultado de um esforço coletivo que envolve todo o sistema educacional. A articulação entre gestores, formuladores de políticas públicas, universidades e comunidades escolares é condição essencial para criar ambientes sustentáveis de aprendizagem. Somente quando há coerência entre as diretrizes oficiais, os programas de formação e as práticas pedagógicas

cotidianas é que se torna possível consolidar uma cultura inclusiva duradoura, capaz de transformar tanto as trajetórias individuais dos estudantes quanto os rumos da educação como um todo.

Conclui-se, portanto, a partir da reflexão de que a inclusão não acontecerá por inércia; dependerá de esforço contínuo, investimento e priorização. Formar para a diversidade deve deixar de ser visto como algo secundário ou emergencial e se tornar parte dos cursos de Pedagogia e das políticas de desenvolvimento profissional. Somente assim consolidaremos uma escola verdadeiramente acolhedora e democrática, onde cada criança e jovem – com seus talentos e desafios únicos – encontre espaço para aprender, conviver e se desenvolver plenamente. E nessa empreitada, o professor preparado e engajado é, sem dúvida, a figura central capaz de fazer a diferença na vida de seus alunos e na construção de uma educação inclusiva de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e233423, 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

GARCIA, Rosalba; MICHELS, Maria Helena. Formação de professores e educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 1171-1192, out./dez. 2011.

GARCIA, Simone da Silva; BIERHALZ, Carla da Konrath; STOLL, Vanessa Giron. Inclusão escolar: estudo de caso sobre a formação dos professores da educação básica de Dom Pedrito/RS. **RELACult**, v. 11, 2025.

GARCIA, Sandra Denise dos Santos. **A formação de professores na perspectiva de processos educacionais inclusivos**. 2020. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Natureza) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2020. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza-dp/files/2021/02/a-formacao-de-professores-na-perspectiva-de-processos-educacionais-inclusivos.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

INSTITUTO RODRIGO MENDES; FUNDAÇÃO LEMANN. **Pesquisa “Educação Inclusiva na Visão dos Professores”**. São Paulo, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MATOS, Ana Alice de; BORGES, Simone Silva. Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 7, n. 16, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **The Sustainable Development Goals Report 2025**. New York: United Nations, 2025. Disponível em: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2025/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SANTOS, André Luiz. Educação escolar indígena e diversidade cultural: experiências inclusivas em São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-18, 2021.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020:** Inclusion and education – All means all. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. **Policy paper:** Inclusive Teaching – Preparing all teachers to teach all students. Paris: UNESCO, 2020.

CAPÍTULO VI

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: FORMAÇÃO CONTINUADA E APRENDIZAGEM PERMANENTE

Francisco Jorge Gondim³¹

Ronielle Penha Florencio³²

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior³³

Osmara Leal Santos³⁴

Paulo Rafael de Lima e Souza³⁵

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-06

RESUMO

O capítulo analisa o desenvolvimento profissional docente como processo contínuo, que ultrapassa a formação inicial. Baseia-se em Nóvoa (2009), Imbernón (2011) e Marcelo (2009), que defendem a formação como prática reflexiva e situada. O objetivo é discutir estratégias de formação continuada que promovam atualização, inovação e fortalecimento da identidade profissional. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica, articulada à análise de experiências formativas implementadas em diferentes redes de ensino. Os resultados demonstram que a formação continuada efetiva ocorre quando vinculada às necessidades reais da prática, incentivando a colaboração entre pares e a construção coletiva de saberes. A discussão destaca o papel das comunidades de prática, das tecnologias digitais e das políticas públicas de incentivo à formação. Nas considerações finais, afirma-se que a aprendizagem permanente é condição para a qualidade do ensino e requer investimentos institucionais, tempo de estudo e valorização profissional.

Palavras-chave: Formação continuada; Desenvolvimento profissional; Aprendizagem permanente; Formação docente.

INTRODUÇÃO

O século XXI, marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas aceleradas, impõe à escola e aos seus profissionais o desafio constante da reinvenção. Neste contexto, a formação inicial, embora fundamental, mostra-se insuficiente para equipar o docente para os complexos desafios da prática educativa cotidiana. O desenvolvimento profissional docente emerge, portanto, não como um evento pontual, mas como um processo contínuo, dinâmico e intrínseco à carreira, que se estende por toda a vida profissional.

³¹ Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO) franciscojgondim@gmail.com.

³² Licenciada em Matemática. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). roniellepenhaflo@gmail.com.

³³ Doutorando em Educação. Universidade Federal do Piauí (UFPI). dilmar.jrcxs93@outlook.com.

³⁴ Mestranda em Ciências da Educação. Universidade Del Sol (UNADES). osmaraleal02@gmail.com.

³⁵ Mestre em Ensino de Matemática (PROFMAT). Universidade Federal do Ceará (UFC). rafaellima2308@gmail.com.

De acordo com Gatti e Barreto (2020), o desenvolvimento profissional docente deve ser concebido como um processo permanente de construção de saberes, fortemente condicionado pelas mudanças sociais e pelas demandas da escola contemporânea. Para as autoras, a formação continuada precisa ir além de cursos fragmentados e episódicos, articulando-se a práticas de reflexão coletiva, trabalho colaborativo e enfrentamento crítico das condições reais de exercício da docência. Essa perspectiva desloca a formação de um caráter meramente compensatório para um eixo estratégico de valorização e consolidação da identidade profissional docente.

Este capítulo tem como objetivo analisar este processo, defendendo a tese de que a formação continuada efetiva é aquela que está profundamente enraizada na realidade da escola, promove a reflexão sobre a prática e é construída de maneira colaborativa. Baseando-se principalmente nas contribuições de Nóvoa (2009), Imbernón (2011) e Marcelo (2009), discutiremos estratégias formativas que visam não apenas à atualização de conteúdos, mas ao fortalecimento da identidade e da autonomia docente. A metodologia empregada é a revisão bibliográfica crítica, articulada com a análise de experiências formativas bem-sucedidas implementadas em diversas redes de ensino brasileiras.

Este aprofundamento justifica-se pela crescente complexidade do papel do professor, que transcende a mera transmissão de conhecimentos para assumir funções de mediador cultural, gestor de ambientes de aprendizagem diversificados e articulador de projetos que respondam às demandas de um mundo em constante mutação. A escola, como instituição social, não pode permanecer alheia a essas mudanças, sob o risco de perder sua relevância, e o docente é o agente central desse processo de adaptação e inovação.

Historicamente, os modelos de formação continuada muitas vezes foram pautados por uma lógica compensatória e pontual, focada na capacitação para a implementação de políticas específicas ou na transmissão de conteúdos desvinculados da realidade escolar. Tais modelos, frequentemente caracterizados como formatos “de cima para baixo”, mostraram-se limitados em sua capacidade de gerar transformações profundas e duradouras na prática pedagógica, por ignorarem o saber experiencial dos professores e as particularidades de cada contexto.

Em contraposição a essa perspectiva, este capítulo alinha-se a uma concepção de formação que valoriza o professor como produtor de conhecimento e não apenas como consumidor de teorias externas. A formação continuada, nesta ótica, deve ser entendida como um espaço de diálogo entre o conhecimento acadêmico e o saber prático, onde a reflexão crítica sobre a ação permite a reconstrução constante de significados e a ressignificação do fazer docente.

Nesse sentido, conceitos como “comunidades de prática”, “autoformação” e “profissionalidade docente” tornam-se centrais para a discussão, pois remetem a um processo de desenvolvimento que é, simultaneamente, individual e coletivo, pessoal e institucional. A aprendizagem permanente não é uma jornada solitária, mas uma trajetória solidária, construída na partilha de desafios e na corresponsabilidade pelo sucesso educativo.

A investigação que sustenta este capítulo parte do pressuposto de que investir no desenvolvimento docente é investir na qualidade da educação como um todo. A análise das experiências formativas em diferentes redes de ensino permitirá não apenas identificar potencialidades e lacunas, mas também apontar caminhos para a construção de políticas públicas mais efetivas, que garantam aos professores o tempo, o suporte e o reconhecimento necessários para seu crescimento profissional contínuo.

Por fim, busca-se contribuir para o debate acadêmico e político sobre a valorização da carreira docente, argumentando que a aprendizagem permanente é um direito e uma condição essencial para o exercício de uma prática docente crítica e inovadora. Este capítulo, portanto, posiciona-se como uma defesa do professor como intelectual reflexivo e agente de mudança no cerne do processo educativo.

REFERENCIAL TEÓRICO: PARA ALÉM DA FORMAÇÃO INICIAL

A visão do desenvolvimento docente como uma jornada contínua é consolidada por importantes teóricos da área. Nóvoa (2009) advoga por um paradigma de formação que supere o modelo tradicional de transmissão de saberes e adote uma perspectiva de prática reflexiva. Para ele, o professor é um intelectual que produz conhecimento a partir de sua ação, e a formação deve criar espaços para que essa reflexão sistemática ocorra.

Nessa mesma linha, Imbernón (2011) argumenta que a formação docente deve ser concebida como processo colaborativo e situado, no qual a troca de experiências entre pares desempenha papel central. O autor ressalta que aprender a ser professor não se limita a acumular técnicas, mas envolve a construção coletiva de saberes que emergem das práticas pedagógicas e das condições concretas de trabalho. Assim, a formação continuada precisa valorizar o diálogo, a cooperação e a problematização da realidade escolar, possibilitando que os educadores se reconheçam como sujeitos ativos na transformação da educação.

Na mesma direção, Francisco Imbernón (2011) defende uma formação situada, conectada de forma significativa ao contexto real de trabalho. Ele critica os modelos aligeirados e descontextualizados de capacitação, propondo em seu lugar processos formativos que partam dos problemas e das necessidades sentidas pelos professores e pela comunidade escolar.

Completa este arcabouço Carlos Marcelo (2009), cujas pesquisas destacam a importância da aprendizagem colaborativa entre pares. Marcelo enfatiza que os professores aprendem de modo expressivo quando engajados em processos de diálogo, observação de aulas e partilha de experiências, construindo saberes de forma coletiva.

Esses autores convergem em sua crítica a um modelo de formação continuada que se limita a um conjunto de cursos fragmentados e desconectados da prática real, frequentemente referido como modelo de transmissão ou de aplicação. Eles argumentam que tal abordagem, ao tratar o professor como um técnico executor de receitas pré-definidas, falha em engajá-lo intelectualmente e em promover mudanças sustentáveis em sua postura pedagógica.

Em oposição, a tríade teórica aqui apresentada propõe um modelo de transformação, no qual a formação se torna um processo de investigação e de construção de sentido. Nóvoa (2009), por exemplo, introduz a noção de espaço biográfico de formação, onde a vida, a carreira e a pessoa do professor se entrelaçam, defendendo que o desenvolvimento profissional é indissociável do desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido, a formação docente deixa de ser compreendida como um processo de aquisição de técnicas e ferramentas externas, passando a ser um percurso de (re)construção identitária e de significados. Essa abordagem exige a criação de ambientes

formativos que valorizem a troca de experiências, a reflexão colaborativa sobre a prática e o reconhecimento dos saberes docentes como fundamentais para a inovação educativa. Desse modo, o professor é concebido não como um executor de protocolos, mas como um intelectual transformador, capaz de gerar conhecimento pedagógico a partir de sua própria trajetória e engajamento crítico com o contexto social (Nóvoa, 2009).

Imbernón (2011) amplia esta visão ao insistir no caráter político e emancipador da formação. Para ele, uma formação continuada crítica deve capacitar o docente não apenas para dominar técnicas, mas para compreender e intervir em seu contexto social, questionando estruturas de poder e contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e justa. A formação, portanto, é um ato de fortalecimento profissional.

Marcelo (2009) acrescenta uma camada relevante ao discutir os processos de aprendizagem docente ao longo da carreira, destacando que as necessidades e motivações para aprender evoluem das preocupações iniciais com a sobrevivência em sala de aula para uma fase de consolidação e, posteriormente, de reinvenção e partilha de conhecimentos especializados. Sua obra sublinha que a formação deve ser diferenciada e sensível a estas diferentes fases, oferecendo desafios adequados a cada momento da trajetória profissional. Este olhar para a dimensão temporal e experiencial do docente complementa e enriquece a visão de uma formação contínua e situada.

Além desses referenciais clássicos, Barreto e Gatti (2020) reforçam que a formação docente no século XXI deve ser pensada como política pública estratégica, articulada a processos institucionais de valorização da carreira. Para as autoras, a ausência de uma política sistêmica de desenvolvimento profissional compromete a qualidade da educação básica e superior, pois mantém a formação continuada no campo da fragmentação e da iniciativa isolada.

Elas argumentam que é imprescindível considerar o professor como sujeito em constante formação, cuja prática se enriquece quando há apoio institucional, condições de trabalho adequadas e espaços de reflexão coletiva. Dessa forma, a efetividade das ações formativas está intrinsecamente ligada ao estabelecimento de um pacto institucional que assegure, de forma integrada, valorização salarial, planejamento estratégico e investimento permanente no desenvolvimento docente, superando a lógica de intervenções pontuais e desconectadas da realidade escolar.

Esse entendimento complementa a crítica de Nóvoa (2009), pois desloca a responsabilidade da formação continuada do plano individual para o plano institucional e estatal. Gatti e Barreto (2020) ressaltam que programas pontuais e de curta duração não conseguem responder à complexidade do trabalho docente, sendo necessário o desenho de trajetórias formativas sustentadas, que acompanhem as diferentes etapas da carreira.

O desenvolvimento profissional docente não pode ser entendido como uma soma de cursos eventuais ou como uma atividade acessória na carreira. Trata-se de um processo contínuo, que deve articular formação inicial e continuada, valorizando a experiência dos professores e criando condições institucionais para a reflexão coletiva sobre a prática. A fragmentação das iniciativas compromete sua efetividade e reforça o isolamento do trabalho docente (Gatti; Barreto, 2020, p. 47).

Essa perspectiva contribui para superar a lógica de “treinamentos emergenciais” e construir uma cultura formativa consistente, que promova tanto a inovação pedagógica quanto a permanência de professores motivados e engajados.

Outro aspecto relevante trazido pelas autoras é a ênfase na articulação entre formação inicial e continuada. Barreto e Gatti (2020) apontam que a cisão entre esses dois momentos cria lacunas na trajetória docente, pois muitos professores ingressam na profissão sem preparo pedagógico suficiente e, posteriormente, não encontram políticas de desenvolvimento profissional que deem continuidade ao processo. Para enfrentar esse problema, defendem a criação de programas integrados, que conectem a universidade, as redes escolares e os sistemas de avaliação, garantindo um percurso mais orgânico e coeso.

As análises de Barreto e Gatti (2020) convergem com as contribuições de Imbernón (2011) ao destacar que a formação docente deve ser dialógica e participativa. Para as autoras, não se trata apenas de atualizar conhecimentos técnicos, mas de fomentar uma cultura de investigação, de trabalho em rede e de valorização das experiências docentes como fonte legítima de saber. Essa postura implica reconhecer o professor não como receptor passivo de modelos prontos, mas como coautor de políticas e práticas formativas, capaz de transformar tanto a escola quanto a universidade em espaços de inovação e de emancipação social.

O quadro 1 abaixo apresenta as principais contribuições teóricas de Nóvoa (2009), Imbernón (2011), Marcelo (2009) e Barreto e Gatti (2020), evidenciando tanto a convergência quanto as especificidades de cada autor.

Quadro 1 – Contribuições teóricas sobre formação docente contínua.

Autor(a)/Ano	Contribuição Teórica	Principais Conceitos
Nóvoa (2009)	Defende a superação do modelo transmissivo de saberes e a adoção da prática reflexiva. Introduz a noção de 'espaço biográfico' na formação, onde vida, carreira e pessoa do professor se entrelaçam.	Prática reflexiva; Espaço biográfico; Integração entre vida e carreira docente.
Imbernón (2011)	Crítica modelos aligeirados e descontextualizados. Propõe uma formação situada, colaborativa e emancipatória, que valoriza diálogo, problematização e o caráter político da prática docente.	Formação situada; Colaboração; Caráter político e emancipatório.
Marcelo (2009)	Enfatiza a aprendizagem colaborativa entre pares, observação e partilha de experiências. Destaca que as necessidades formativas variam ao longo da carreira e requerem respostas diferenciadas.	Aprendizagem colaborativa; Diferentes fases da carreira; Partilha de expertise.
Barreto & Gatti (2020)	Defendem a formação docente como política pública estratégica, articulada à valorização da carreira. Criticam programas pontuais e defendem trajetórias formativas sustentadas, que integrem formação inicial e continuada.	Política pública sistêmica; Integração inicial e continuada; Cultura formativa; Valorização docente.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante do exposto, evidencia-se a rejeição unânime ao modelo transmissivo e fragmentado de formação, em favor de processos contínuos, colaborativos e vinculados à prática docente. Nóvoa ressalta a centralidade da reflexão e da dimensão biográfica no percurso formativo; Imbernón enfatiza o caráter situado e político da formação; Marcelo amplia a discussão ao considerar as etapas da carreira e a aprendizagem entre pares; e Barreto e Gatti sublinham a urgência de políticas públicas estruturantes que garantam a valorização profissional. Conjuntamente, esses referenciais constituem um arcabouço crítico que sustenta a compreensão do desenvolvimento docente como processo permanente, institucionalizado e emancipador.

ESTRATÉGIAS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EFETIVA

A formação continuada tem sido compreendida por diferentes estudiosos como dimensão indispensável para o desenvolvimento profissional docente. Como ressalta Nóvoa (2009), ela não se constrói pela mera soma de cursos ou técnicas, mas pela reflexão crítica sobre a prática e pela reconstrução permanente da identidade profissional. Para o autor,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. É na reflexão e no confronto com os outros que cada professor encontra a oportunidade de desenvolver-se profissionalmente (Nóvoa, 2009, p. 28).

Essa perspectiva desloca o foco da formação de um modelo transmissivo e pontual para um processo contínuo, internalizado e socialmente negociado. A reflexividade crítica proposta por Nóvoa (2009) implica um exercício de desnaturalização das rotinas e certezas, incentivando o docente a problematizar sua própria ação e a reconhecer-se como agente ativo na produção de saberes pedagógicos. Dessa forma, a formação continuada efetiva não é a que oferece respostas prontas, mas a que cria espaços de interlocução nos quais os professores podem, coletivamente, analisar seus desafios, reinterpretar suas experiências e formular novas perguntas à sua prática.

Essa visão encontra eco em Imbernón (2011), que concebe a formação continuada como um processo situado e crítico, vinculado aos problemas concretos enfrentados pelos professores em seus contextos de atuação. Para o autor, os programas fragmentados e descontextualizados reduzem-se a treinamentos técnicos, incapazes de provocar transformações substantivas. Nesse sentido,

A formação permanente deve estar vinculada ao contexto real onde o professor atua, aos problemas que enfrenta em sua prática cotidiana, e não a cursos alheios à sua realidade. Só assim pode adquirir um caráter transformador, fortalecendo o docente para intervir criticamente em sua escola e em sua sociedade (Imbernón, 2011, p. 45).

Dessa forma, a proposta de Imbernón reforça a necessidade de romper com modelos genéricos e apostar em estratégias formativas que partam dos desafios reais da escola, promovendo uma práxis reflexiva que articule teoria e prática de modo indissociável. Essa abordagem não apenas potencializa a relevância e o impacto da formação, mas também valoriza os saberes experienciais dos docentes, reconhecendo-os

como protagonistas no processo de construção de uma educação mais significativa e emancipatória.

Complementando essa abordagem, Marcelo (2009) defende que os professores aprendem de modo mais consistente quando participam de processos colaborativos, como a observação de aulas e o diálogo com pares. Essa perspectiva destaca a importância da dimensão coletiva da formação, que favorece a construção de saberes compartilhados e evita o isolamento docente. Para o autor, a criação de comunidades profissionais de aprendizagem surge como uma alternativa eficaz aos modelos tradicionais de formação, pois estimula a corresponsabilização pelo desenvolvimento coletivo e pela melhoria das práticas educativas. Nesse contexto, a aprendizagem docente deixa de ser uma jornada solitária e passa a ser um investimento na inteligência colaborativa da escola, fortalecendo tanto os indivíduos quanto a organização como um todo.

De forma convergente, Barreto e Gatti (2020) reforçam que a formação continuada deve ser pensada como política pública e não como responsabilidade exclusiva do indivíduo. As autoras salientam que programas fragmentados e episódicos comprometem a profissionalização docente, defendendo a necessidade de percursos articulados, que conectem formação inicial e continuada em um processo de longo prazo.

Na mesma linha, Libâneo (2015) destaca a centralidade da formação permanente para assegurar a qualidade da educação, pois ela garante a atualização dos professores diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas. O autor afirma que somente programas sistemáticos, enraizados na prática docente, podem sustentar a profissionalização e a melhoria das aprendizagens.

Garcia e Hypólito (2021) acrescentam que a formação continuada não é apenas uma questão técnica, mas também política, pois envolve disputas sobre o modelo de escola e de sociedade que se deseja construir. Para os autores, quando reduzida a treinamentos pontuais, a formação perde sua dimensão emancipatória e crítica, deixando de formar professores capazes de intervir socialmente.

Day (2001), em uma perspectiva internacional, mostra que a formação continuada também sustenta a motivação profissional. Professores engajados em processos de desenvolvimento permanentes demonstram maior resiliência, inovação e satisfação em

sua prática cotidiana, o que reforça a ideia de que a formação é igualmente um recurso de bem-estar e prevenção do mal-estar docente.

Por sua vez, Tardif (2014) entende que a formação permanente é fundamental porque legitima os saberes da experiência como parte constitutiva do conhecimento profissional. Para ele, refletir sistematicamente sobre a prática é condição para transformar vivências em saberes consolidados, e a pesquisa-ação é uma das estratégias mais adequadas para esse movimento de construção.

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EFETIVAS

Partindo do arcabouço teórico apresentado, a análise de experiências concretas evidencia estratégias que contribuem para a consolidação de uma formação continuada efetiva. Como destaca Nóvoa (2009), tais estratégias não apenas fortalecem competências individuais, mas também promovem uma cultura escolar mais colaborativa, reflexiva e sensível às demandas da inclusão. Essa transição de uma formação pontual para uma cultura colaborativa e investigativa é, portanto, o cerne do processo.

A visão de Nóvoa (2009) se materializa quando as estratégias de mentoria entre pares (Marcelo, 2009) e de pesquisa-ação (Zeichner, 2009) deixam de ser iniciativas isoladas e passam a compor a identidade da escola. Nesse ambiente, a troca de experiências e a investigação sobre a prática tornam-se rotina, um hábito coletivo que orienta a tomada de decisões pedagógicas. Dessa forma, a formação continuada deixa de ser um evento externo e esporádico para se tornar um processo endógeno e contínuo, no qual a própria comunidade escolar, apoiada por relações horizontais e movida pela inquietação investigativa, assume a autoria de seu desenvolvimento profissional. Isso gera uma ressignificação do trabalho docente, que se fortalece não pela imposição de modelos, mas pela capacidade de responder, de forma colaborativa e fundamentada, aos complexos desafios da inclusão e do cotidiano educacional.

As comunidades de prática configuram-se como um caminho promissor nesse processo. Imbernón (2011) salienta que o encontro sistemático entre professores favorece o diálogo e a construção coletiva de saberes, transformando a experiência individual em patrimônio comum do grupo. Essas comunidades funcionam como redes de apoio,

possibilitando a emergência de inovações e fortalecendo a identidade profissional em contextos de sobrecarga e de situações complexas em sala de aula.

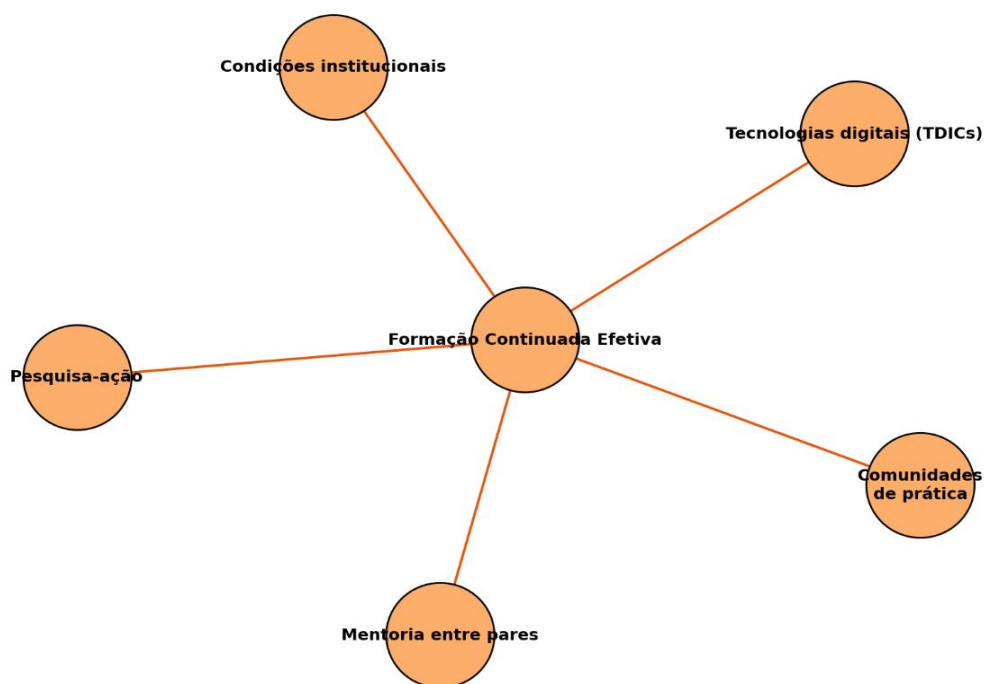
A mentoria e o acompanhamento entre pares também ocupam papel relevante. Marcelo (2009) demonstra que a interação entre docentes mais experientes e iniciantes possibilita a partilha de conhecimentos e práticas contextualizadas, reduzindo sentimentos de isolamento. Esse movimento rompe com modelos hierárquicos e institui relações formativas mais horizontais, nas quais o aprendizado profissional é sustentado pela colaboração e pelo apoio mútuo.

Outro eixo central é a pesquisa-ação, que, segundo Zeichner (2009), coloca o professor como investigador de sua própria prática. Nesse modelo, o docente identifica problemas do cotidiano, implementa estratégias, analisa resultados e reorganiza suas ações, produzindo conhecimento a partir da realidade escolar. Essa postura legítima o saber pedagógico oriundo da experiência e reconhece a escola como espaço de investigação e inovação.

Zeichner (2009), ao defender que o professor deve investigar a sua própria realidade, não pressupõe que esse seja um trabalho solitário; pelo contrário, a reflexão sistemática e a experimentação metodológica ganham profundidade e rigor quando realizadas em colaboração. Nesse sentido, o modelo de acompanhamento entre pares, citado por Marcelo (2009), fornece a estrutura dialógica e de apoio necessária para que a pesquisa-ação se efetive. O professor-investigador, ao compartilhar suas inquietações, descobertas e desafios com colegas mais experientes, submete suas análises a um crivo coletivo, refinando suas interpretações e ampliando o repertório de soluções para os problemas identificados. Dessa forma, a mentoria horizontal fornece a sustentação relacional para a investigação individual, criando um ciclo virtuoso em que a prática informa a pesquisa e a colaboração fortalece a prática.

No cenário atual, a incorporação das tecnologias digitais é amplamente discutida por autores como Moran (2018), que as compreendem não apenas como ferramentas de ensino, mas também como meios formativos. Plataformas online, redes colaborativas e cursos virtuais ampliam as possibilidades de acesso a conteúdos e de interação entre pares, favorecendo a criação de comunidades virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, a cultura digital se conecta diretamente às necessidades de formação continuada.

Figura 1 - Eixos da Formação Continuada Efetiva.



Fonte: Elaboração própria.

É importante ressaltar que nenhuma dessas estratégias, quando aplicada isoladamente, garante mudanças duradouras. Gatti e Barretto (2009) observam que a efetividade da formação decorre da integração de múltiplas dimensões, combinando espaços presenciais, uso das tecnologias, investigação da prática e interações entre pares. Esse entrelaçamento permite que os docentes encontrem suporte para aplicar o que aprendem de forma crítica e criativa em seus contextos.

Outro ponto essencial é a articulação entre formação e condições institucionais. Barreto e Gatti (2020) destacam que a ausência de tempo, recursos e apoio compromete a efetividade dos programas. Assim, cursos e oficinas só se traduzem em mudanças reais quando acompanhados por políticas que assegurem infraestrutura e condições de trabalho adequadas, evitando que a formação se torne mera ação pontual e fragmentada.

A formação, além disso, tem dimensão política. Como defende Giroux (1997), ao participar de comunidades de prática, projetos de pesquisa-ação e espaços coletivos de reflexão, os professores fortalecem sua condição de intelectuais críticos. Esse

engajamento ultrapassa a dimensão técnica e se projeta na luta por condições de trabalho justas e na construção de uma escola democrática e inclusiva.

Por fim, a efetividade da formação continuada está vinculada à sua continuidade e à conexão com as necessidades reais da escola. Imbernón (2011) reforça que o desenvolvimento profissional precisa ser compreendido como processo permanente, articulado às transformações sociais, culturais e tecnológicas. Ensinar, nessa perspectiva, implica reconhecer que a docência é uma prática inacabada, em constante renovação, alinhada à essência da educação inclusiva.

DISCUSSÃO: O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DOS CONDICIONANTES ESTRUTURAIS

A análise dos resultados indica que a formação continuada só alcança impacto real quando é institucionalmente reconhecida como parte da carreira docente e não como atividade acessória. Nóvoa (2009) observa que a formação deve estar intrinsecamente ligada à identidade profissional, o que implica superar a visão de cursos isolados e assumir uma lógica de percurso. Nesse sentido, a formação se configura como processo de valorização e de emancipação docente.

Entretanto, quando a formação continuada é reduzida a programas compensatórios e episódicos, tende a reforçar a percepção de sobrecarga e desarticulação. Imbernón (2011) destaca que muitos cursos se limitam a responder a demandas imediatas das políticas educacionais, sem dialogar com as necessidades concretas da prática escolar. Essa desconexão gera um sentimento de descrédito entre professores, que passam a ver a formação como obrigação burocrática em vez de oportunidade de crescimento.

Marcelo (2009) contribui ao enfatizar que a formação é mais efetiva quando organizada em redes colaborativas. A aprendizagem compartilhada, ao contrário da lógica individualizante, promove a construção de uma comunidade profissional capaz de inovar coletivamente. Isso reforça a ideia de que a formação deve ser vivida em espaços de diálogo, observação e partilha de saberes, fortalecendo a identidade coletiva dos docentes. Para o autor, a aprendizagem compartilhada, ao contrário da lógica individualizante, promove a construção de uma comunidade profissional capaz de inovar coletivamente. Isso reforça a ideia de que a formação deve ser vivida em espaços de diálogo, observação

e partilha de saberes, fortalecendo a identidade coletiva dos docentes e criando ecossistemas de apoio essenciais para superar os desafios inerentes à prática educativa transformadora.

Outro ponto evidenciado é a importância de articular formação inicial e continuada. Barreto e Gatti (2020) demonstram que a ausência dessa integração provoca rupturas na trajetória docente, deixando lacunas tanto no início quanto ao longo da carreira. A construção de percursos articulados favorece uma visão mais orgânica do desenvolvimento profissional, permitindo que os professores avancem em consonância com as demandas sociais e pedagógicas.

Nesse quadro, as políticas públicas assumem papel central. Sem apoio governamental, tempo institucionalizado e financiamento, dificilmente será possível consolidar programas sustentáveis de formação. Garcia e Hypólito (2021) sublinham que a formação continuada é também um campo de disputa política, já que implica definir que modelo de escola e de sociedade se deseja construir. Ao investir em percursos críticos e reflexivos, as políticas educacionais ampliam a capacidade de intervenção social do professor.

A discussão também aponta para a relevância de considerar a diversidade de fases da carreira docente. Marcelo (2009) mostra que os interesses formativos de um professor iniciante diferem daqueles de profissionais em consolidação ou próximos da aposentadoria. Ignorar essas diferenças tende a reduzir a eficácia dos programas, ao passo que respeitar tais especificidades amplia o engajamento e o impacto da formação.

Outro aspecto crucial é o reconhecimento do saber da experiência. Tardif (2014) ressalta que a prática cotidiana constitui fonte legítima de conhecimento profissional e precisa ser valorizada em processos formativos. A pesquisa-ação, nesse sentido, surge como metodologia promissora, pois permite ao docente investigar sua própria prática, produzir conhecimento e, simultaneamente, transformar o cotidiano escolar.

A dimensão tecnológica também emerge como condicionante decisiva. Libâneo (2015) observa que o cenário contemporâneo exige atualização constante diante das mudanças sociais e digitais. As tecnologias, porém, não podem ser vistas apenas como ferramentas instrumentais, mas como espaços de mediação pedagógica que ampliam

possibilidades de formação. Plataformas digitais e comunidades virtuais de aprendizagem já demonstram capacidade de fortalecer redes docentes e ampliar horizontes formativos.

É preciso reconhecer, contudo, que o uso das tecnologias só é eficaz quando acompanhado de políticas de equidade. Muitos professores enfrentam carência de infraestrutura, conectividade e formação digital básica. Sem enfrentar essas desigualdades, a integração das tecnologias à formação pode intensificar exclusões, em vez de ampliar oportunidades de aprendizagem permanente.

Outro elemento debatido é a relação entre formação e condições de trabalho. Day (2001) argumenta que professores engajados em programas de desenvolvimento mostram maior motivação e resiliência. No entanto, a falta de tempo remunerado, sobrecarga de tarefas e instabilidade contratual atuam como barreiras estruturais. Assim, a efetividade da formação depende não apenas de seu conteúdo, mas de políticas que garantam condições materiais para o estudo e a reflexão.

Quadro 2 - Políticas Públicas e Condicionantes Estruturais.

Autor(a)/Ano	Contribuição Teórica	Principais Conceitos
Nóvoa (2009)	Defende que a formação deve ser parte da identidade profissional, indo além de cursos isolados. Valoriza a prática reflexiva e a dimensão biográfica.	Identidade profissional; Prática reflexiva; Espaço biográfico; Formação como emancipação.
Imbernón (2011)	Crítica formações episódicas e descontextualizadas. Defende a formação situada, crítica e emancipatória, com caráter político e ético.	Formação situada; Caráter político e ético; Crítica a modelos aligeirados; Empowerment docente.
Marcelo (2009)	Enfatiza a aprendizagem colaborativa em redes e a adaptação às fases da carreira docente. Defende comunidades profissionais como espaços de inovação.	Aprendizagem colaborativa; Comunidades profissionais; Diferentes fases da carreira; Redes de apoio.
Barreto & Gatti (2020)	Apontam a necessidade de integrar formação inicial e continuada. Criticam a fragmentação e defendem programas de longa duração sustentados por políticas públicas.	Integração inicial e continuada; Políticas sistêmicas; Programas sustentados; Trajetórias formativas.
Garcia & Hypólito (2021)	Ressaltam a formação continuada como campo de disputa política. Defendem percursos críticos e reflexivos que ampliem a capacidade de intervenção social do professor.	Formação como disputa política; Percursos críticos; Intervenção social do professor.

Tardif (2014)	Afirma que o saber da experiência docente é legítimo e deve ser valorizado. Defende a pesquisa-ação como metodologia formativa.	Saber da experiência; Pesquisa-ação; Produção de conhecimento docente.
Libâneo (2015)	Destaca o papel das tecnologias na mediação pedagógica e na ampliação das redes de aprendizagem. Alerta para a necessidade de equidade no acesso.	Tecnologias digitais; Mediação pedagógica; Comunidades virtuais; Equidade no acesso.
Day (2001)	Relaciona desenvolvimento profissional com motivação e resiliência docente. Mostra que condições de trabalho impactam a efetividade da formação.	Desenvolvimento profissional; Motivação e resiliência; Condições de trabalho; Tempo institucionalizado.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao mesmo tempo, a formação continuada assume dimensão ética e política. Imbernón (2011) reforça que o processo deve capacitar o professor para compreender e intervir em seu contexto social, questionando desigualdades e promovendo uma educação democrática. Nesse sentido, a formação extrapola a dimensão técnica, assumindo o caráter de empoderamento docente e de fortalecimento da autonomia profissional.

A discussão ainda evidencia que a formação continuada pode atuar como estratégia de enfrentamento do mal-estar docente. Nóvoa (2009) e Day (2001) sugerem que a aprendizagem permanente contribui para reduzir sentimentos de isolamento e desgaste, especialmente quando vinculada a comunidades de prática e redes de apoio. Esse aspecto é fundamental em contextos de intensificação do trabalho e de precarização da carreira.

Por outro lado, a fragmentação de iniciativas formativas, sem coerência sistêmica, mantém a lógica da dispersão e compromete a consolidação de uma cultura profissional. Barreto e Gatti (2020) argumentam que apenas programas de longa duração, sustentados por políticas consistentes, têm potencial de criar mudanças efetivas e sustentáveis. Esse dado reforça a necessidade de políticas articuladas entre universidades, redes de ensino e governos.

Por fim, a discussão converge para o entendimento de que o desenvolvimento profissional docente é inseparável da qualidade da educação. A aprendizagem permanente, ao fortalecer a identidade profissional, a autonomia crítica e a inovação

pedagógica, constitui um direito e uma condição para a efetivação da escola democrática e inclusiva. Investir em formação é, portanto, investir em futuro, pois professores reflexivos e engajados são agentes indispensáveis da transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida evidenciou que a formação continuada docente deve ser compreendida como um processo permanente e articulado às transformações sociais, políticas e pedagógicas da escola contemporânea. O reconhecimento de que ensinar é também aprender em constante movimento sustenta a ideia de que o desenvolvimento profissional não se esgota em cursos pontuais, mas requer práticas consistentes e contextualizadas.

As experiências examinadas reforçam que a formação ganha densidade quando vinculada à realidade escolar e às necessidades concretas dos professores. Iniciativas como comunidades de prática, mentoria entre pares, pesquisa-ação e o uso qualificado das tecnologias digitais não apenas ampliam os repertórios pedagógicos, mas também contribuem para a constituição de identidades docentes mais críticas e colaborativas.

Constatou-se, ainda, que a dimensão institucional é um fator determinante. A ausência de tempo, recursos e apoio pedagógico inviabiliza a aplicação do que é aprendido, transformando propostas formativas em iniciativas frágeis e desconectadas da prática. Nesse sentido, o fortalecimento da formação continuada exige políticas públicas consistentes, que garantam condições estruturais e assegurem a valorização da carreira docente.

Outro aspecto central refere-se à dimensão política da formação. Ao participar de espaços coletivos de reflexão e investigação, os professores não apenas aprimoram suas práticas, mas também se constituem como sujeitos críticos diante das políticas educacionais. Esse papel, mais próximo da concepção de “intelectual transformador”, amplia a responsabilidade da formação para além da técnica, colocando-a como instrumento de emancipação e de defesa do direito à educação inclusiva.

As considerações apresentadas demonstram que a efetividade da formação continuada não reside em modelos fragmentados ou em treinamentos emergenciais, mas

em trajetórias formativas que acompanham os diferentes momentos da carreira. A formação deve dialogar com as etapas iniciais da docência, mas também com os processos de consolidação e de reinvenção, garantindo desafios adequados às necessidades de cada fase.

Nesse percurso, a integração entre universidade, sistemas de ensino e políticas educacionais aparece como condição indispensável. A fragmentação entre formação inicial e continuada tem produzido lacunas significativas, comprometendo a qualidade da educação. Superar esse quadro requer programas articulados, que reconheçam o professor como sujeito em permanente aprendizagem e valorizem a experiência docente como fonte legítima de saber.

Além disso, é preciso considerar que a formação continuada não pode ser concebida como tarefa exclusiva dos professores. A responsabilidade deve ser compartilhada entre Estado, instituições formadoras e redes escolares, assegurando que os processos não fiquem restritos à iniciativa individual. A construção de uma cultura formativa sólida depende, portanto, da convergência entre investimento público, condições de trabalho e engajamento coletivo.

Em síntese, as reflexões aqui sistematizadas apontam para uma concepção de formação docente que une dimensão técnica, ética e política. Trata-se de reconhecer o professor como protagonista de sua trajetória, mas também como parte de um projeto educacional mais amplo, orientado pelo compromisso com a inclusão, a democracia e a justiça social. Assim, a formação continuada se consolida não como um adendo à carreira, mas como eixo estruturante de uma escola capaz de responder às demandas de um mundo em permanente transformação.

REFERÊNCIAS

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCIA, Rosalba; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Formação de professores e políticas educacionais no Brasil: disputas e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e239214, 2021.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2020.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 25-45.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante da formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 535-554, set./dez. 2009.

CAPÍTULO VII

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: INTEGRAÇÃO NECESSÁRIA

Maurício Aires Vieira³⁶

Carlos Daniel Chaves Paiva³⁷

Maria Aglaê de Araújo Macêdo³⁸

Carlos Alberto da Silva Santos³⁹

Paulo Rafael de Lima e Souza⁴⁰

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-07

RESUMO

Este capítulo analisa a integração da educação socioemocional na formação docente, destacando sua relevância para a prática pedagógica contemporânea. Fundamentado em autores como Goleman (1995), Zembylas (2007) e Brackett (2019), o estudo examina como as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas na formação inicial e continuada de professores. A metodologia consiste em revisão bibliográfica, abrangendo produções científicas nacionais e internacionais. Os resultados indicam que a incorporação dessas habilidades nos currículos de formação docente contribui para: (1) o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores; (2) a melhoria do clima escolar; (3) a promoção de aprendizagens mais significativas. A discussão aponta desafios como a necessidade de formação específica dos formadores de professores e a resistência a mudanças curriculares. Conclui-se que a educação socioemocional representa um eixo fundamental para a formação docente no século XXI, exigindo políticas institucionais que garantam sua efetiva implementação.

Palavras-chave: Formação de professores; Competências socioemocionais; Desenvolvimento profissional; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido objeto de intensos debates acadêmicos e políticos, sobretudo diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o século XXI. Nesse contexto, torna-se indispensável repensar os currículos e programas de formação inicial e continuada, de modo a incorporar dimensões que ultrapassem a transmissão de conteúdos técnicos e didáticos.

36 Doutor em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). mauriciovieira@unipampa.edu.br.

37 Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática. Instituto Federal do Ceará (IFCE). chavespaivacarlosdaniel@gmail.com.

38 Especialista em Língua Portuguesa e Arte da Educação. Universidade Regional do Cariri (URCA). aglae45prof@gmail.com.

39 Graduando em Letras Português - Linguística, Letras e Artes. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Carlosalbertosantos.aluno@unipampa.edu.br.

40 Mestre em Ensino de Matemática (PROFMAT). Universidade Federal do Ceará (UFC). rafaellima2308@gmail.com.

A educação socioemocional emerge como uma dessas dimensões essenciais, ao propor a integração entre o desenvolvimento cognitivo e as competências emocionais e sociais. O conceito foi popularizado por Goleman (1995), que destacou a relevância da inteligência emocional para o êxito pessoal e profissional.

A docência, por sua natureza, envolve constante interação humana. Assim, as competências socioemocionais contribuem para que o professor desenvolva empatia, autorregulação, resiliência e comunicação assertiva, aspectos fundamentais em um ambiente escolar cada vez mais desafiador.

As demandas da contemporaneidade, como a necessidade de inclusão, a gestão de conflitos e a promoção de um clima escolar positivo, evidenciam que a atuação docente requer mais do que domínio de conteúdos. Requer também habilidades socioemocionais que possibilitem o estabelecimento de relações pedagógicas mais saudáveis e eficazes.

Diversos estudos demonstram que a ausência de formação voltada às competências socioemocionais impacta negativamente tanto a saúde mental do professor quanto a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, integrar essa dimensão aos currículos de formação docente é uma exigência ética e pedagógica.

A problemática central deste capítulo consiste em analisar como a educação socioemocional pode ser efetivamente incorporada à formação docente, de modo a contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

O objetivo geral é discutir a relevância da integração entre formação docente e educação socioemocional, destacando seus benefícios, limites e possibilidades. Como objetivos específicos, busca-se identificar contribuições teóricas, analisar experiências formativas e refletir sobre os desafios institucionais envolvidos.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de superar modelos formativos excessivamente conteudistas e técnicos, que negligenciam a dimensão humana da docência. O fortalecimento de políticas e práticas de educação socioemocional na formação docente pode representar um avanço na valorização e profissionalização da carreira.

Do ponto de vista metodológico, o capítulo adota revisão bibliográfica, contemplando produções nacionais e internacionais, além de autores clássicos que fundamentam o tema. Essa abordagem permite analisar tendências, identificar lacunas e sugerir caminhos para a formação docente.

Espera-se que a presente reflexão contribua para o debate acadêmico e para a formulação de políticas institucionais que consolidem a educação socioemocional como eixo estruturante da formação docente no século XXI.

REFERENCIAL TEÓRICO

O debate acerca da educação socioemocional ganhou centralidade a partir da década de 1990, sobretudo com a popularização do conceito de inteligência emocional por Goleman (1995). Para o autor, o êxito de indivíduos em diferentes contextos não se explica apenas pelo quociente intelectual, mas por um conjunto de habilidades relacionadas à autopercepção, ao autocontrole e à capacidade de se relacionar de forma empática com os outros. Essa concepção abriu caminho para reflexões mais amplas sobre o papel das emoções no processo educativo e, especialmente, na formação de professores.

Zembylas (2007) amplia essa perspectiva ao argumentar que as emoções não são elementos periféricos, mas constitutivos da prática pedagógica. Em sala de aula, elas permeiam tanto a atuação docente quanto a aprendizagem discente, sendo atravessadas por relações de poder, cultura escolar e contextos sociopolíticos. Dessa forma, considerar a dimensão emocional na formação de professores implica compreender o ensino como prática relacional, situada e historicamente condicionada.

Brackett (2019), em suas pesquisas aplicadas, demonstra que programas estruturados de educação socioemocional em escolas produzem impactos positivos não apenas no desempenho acadêmico dos estudantes, mas também na redução de conflitos e no fortalecimento do clima institucional. Para ele, tais programas precisam integrar-se aos currículos de formação docente para que os professores estejam preparados para conduzir práticas pedagógicas mais humanas e dialógicas.

No Brasil, a discussão tem sido enriquecida por autores como Del Prette e Del Prette (2017), que abordam as habilidades sociais como dimensões indispensáveis para a

docência. Os autores defendem que a ausência de tais competências pode comprometer a gestão de sala de aula, a interação com os alunos e a construção de um ambiente favorável à aprendizagem.

Souza e Damiani (2020) apontam que a formação docente historicamente priorizou o domínio de conteúdos disciplinares em detrimento das dimensões socioemocionais. Para eles, a superação desse modelo requer integrar de forma sistemática a educação socioemocional aos programas de licenciatura e às formações continuadas, garantindo uma abordagem que articule teoria e prática.

As competências socioemocionais, conforme sistematizadas por iniciativas internacionais como a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), podem ser agrupadas em cinco domínios: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Tais categorias fornecem um marco conceitual que vem orientando políticas educacionais em diferentes países.

Quadro 1 – Domínios das Competências Socioemocionais.

Domínio	Significado
Autoconhecimento	Reconhecer emoções, pensamentos e valores próprios.
Autorregulação	Gerenciar impulsos, emoções e comportamentos em diferentes contextos.
Consciência social	Demonstrar empatia e compreender diferentes perspectivas culturais e sociais.
Habilidades de relacionamento	Construir vínculos positivos e comunicar-se de forma assertiva.
Tomada de decisão responsável	Fazer escolhas éticas, considerando consequências individuais e coletivas.

Fonte: Adaptado de Casel (2015).

A incorporação dessas dimensões à formação docente tem sido apontada como fundamental para fortalecer a identidade profissional. Goleman (1995) defende que a inteligência emocional não se restringe ao campo individual, mas afeta diretamente a forma como profissionais interagem em ambientes coletivos, o que, no caso da docência, se traduz em relações mais equilibradas entre professor e alunos.

Zembylas (2007) ressalta ainda que as emoções docentes estão ligadas às políticas educacionais e às condições de trabalho, sendo atravessadas por discursos que moldam expectativas de desempenho. Assim, a formação socioemocional não pode ser vista como técnica instrumental, mas como parte de um projeto crítico de valorização e humanização da profissão. Nesse sentido, Brackett (2019) reforça a necessidade de programas formativos que possibilitem ao professor aprender a lidar com o estresse, a frustração e a pressão cotidiana, evitando que essas condições comprometam sua saúde mental e o processo de ensino-aprendizagem.

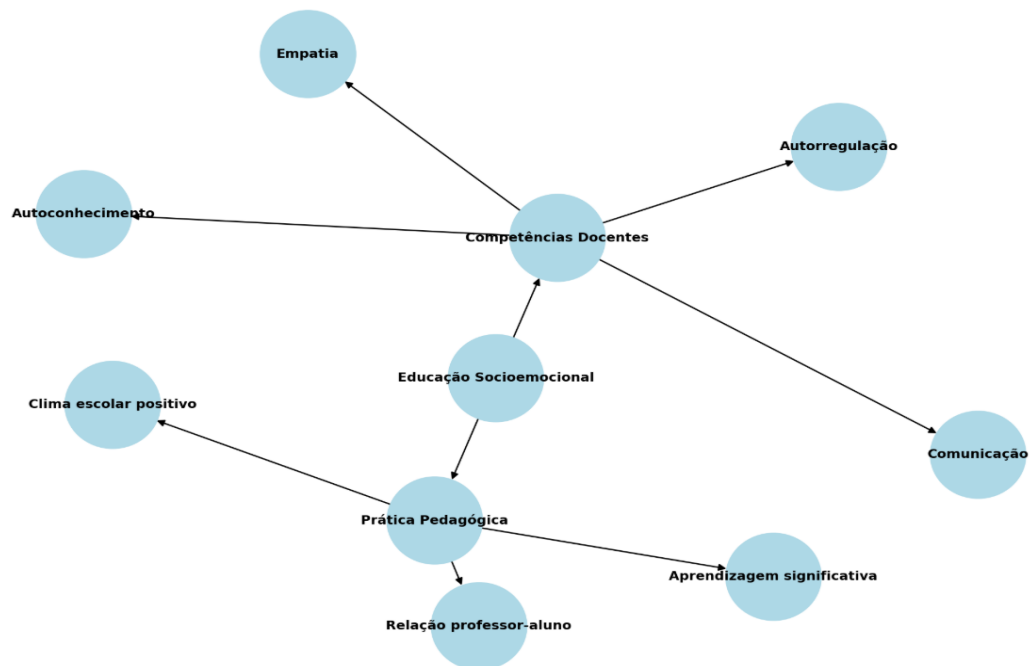
Além disso, Zembylas (2007) adverte que reduzir a dimensão emocional da docência a treinamentos técnicos desconsidera as complexas relações de poder e de subjetividade presentes na escola. As políticas que se apropriam do discurso socioemocional sem contemplar as condições materiais e estruturais acabam por reforçar a lógica da performatividade, pressionando o professor a ajustar-se a padrões pré-estabelecidos. Nesse horizonte, Brackett (2019) aponta que a formação socioemocional deve ser compreendida como prática contínua, vinculada à cultura escolar e sustentada por políticas de valorização docente, pois somente assim contribui para fortalecer a resiliência, o bem-estar e a qualidade do ensino.

A literatura brasileira mostra que há lacunas significativas na implementação de tais programas nos cursos de licenciatura. Del Prette e Del Prette (2017) argumentam que a formação inicial ainda carece de disciplinas que trabalhem explicitamente as habilidades socioemocionais, deixando essa dimensão a cargo da experiência prática do professor.

Souza e Damiani (2020) acrescentam que a formação continuada muitas vezes se limita a cursos pontuais, desarticulados do cotidiano escolar. Essa fragmentação reduz a efetividade dos programas e gera resistência entre os professores, que tendem a ver tais iniciativas como obrigações burocráticas em vez de oportunidades de desenvolvimento.

A integração da educação socioemocional à formação docente deve considerar também o papel das instituições formadoras. Nóvoa (2009) afirma que a identidade docente é construída em processos coletivos e históricos, e não apenas em cursos formais. Por isso, investir em espaços colaborativos e reflexivos é essencial para fortalecer tais competências.

Figura 1 – Integração entre Emoção e Prática Pedagógica.



Fonte: Elaboração própria.

Além dos aspectos formativos, é preciso considerar que a integração da dimensão socioemocional está associada à construção de escolas mais inclusivas e democráticas. Goleman (1995) e Brackett (2019) convergem ao defender que ambientes educacionais emocionalmente saudáveis favorecem tanto o desenvolvimento docente quanto o discente.

Pesquisas recentes apontam que professores com maior repertório socioemocional apresentam menores índices de burnout e maior engajamento profissional. Isso demonstra que a formação nessa área não é apenas um recurso pedagógico, mas também uma estratégia de saúde ocupacional.

Outro ponto destacado na literatura é o impacto das políticas públicas. Zembylas (2007) adverte que, sem apoio institucional, os professores ficam sobrecarregados ao tentar individualmente aplicar práticas socioemocionais, o que reforça a necessidade de políticas sistêmicas.

Nesse sentido, Souza e Damiani (2020) defendem que a integração da educação socioemocional deve ser assumida como política de Estado, e não como iniciativa isolada.

Para tanto, sugerem que os programas de formação inicial e continuada incluam componentes curriculares específicos voltados para a temática.

Brackett (2019) reforça que programas eficazes de desenvolvimento socioemocional precisam estar ancorados em políticas institucionais que garantam continuidade, acompanhamento e suporte pedagógico. Quando essas ações são fragmentadas ou dependem apenas do engajamento individual dos docentes, corre-se o risco de esvaziar o potencial transformador da proposta. Zembylas (2007) acrescenta que tal esvaziamento não é apenas uma questão de prática, mas também de discurso político, já que a ausência de políticas estruturadas tende a deslocar a responsabilidade para o professor, sem considerar os condicionantes institucionais e sociais que moldam sua atuação.

A produção acadêmica nacional e internacional converge, portanto, em apontar a educação socioemocional como um eixo estratégico para o desenvolvimento docente. No entanto, ainda há resistências curriculares, falta de preparo dos formadores e escassez de recursos que dificultam sua efetiva implementação.

Por fim, é possível afirmar que a literatura aponta um consenso: a formação docente sem integração das competências socioemocionais permanece incompleta. A valorização dessa dimensão contribui não apenas para a qualidade do ensino, mas também para a constituição de professores mais reflexivos, resilientes e preparados para os desafios do século XXI.

RESULTADOS

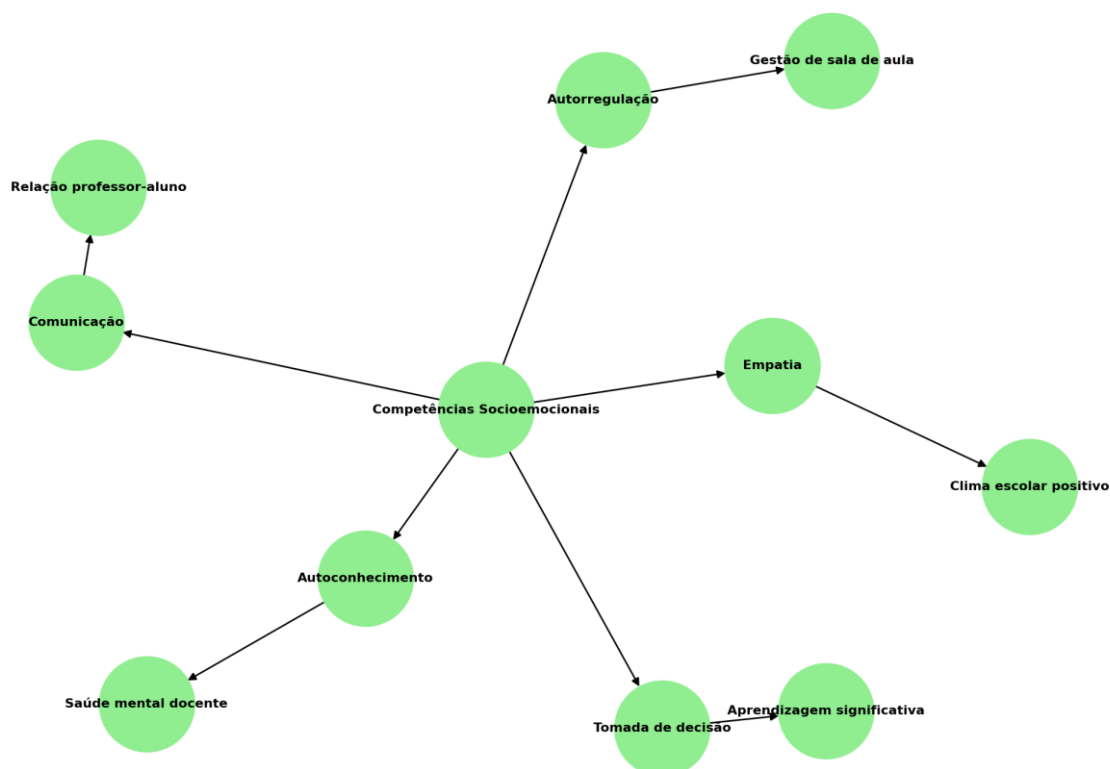
A revisão bibliográfica realizada evidenciou um crescimento expressivo da produção científica voltada à integração da educação socioemocional na formação docente, especialmente na última década. Esse aumento está associado à difusão global das competências socioemocionais como elementos fundamentais para a qualidade da educação.

Os estudos analisados indicam que a incorporação de práticas socioemocionais nos currículos de formação inicial de professores contribui para maior preparo dos licenciandos no enfrentamento das demandas emocionais inerentes à profissão.

Programas piloto desenvolvidos em universidades brasileiras demonstraram que a inclusão de oficinas de autoconhecimento e empatia impacta positivamente a percepção de autoeficácia docente.

O diagrama apresentado a seguir (Figura 2) busca apresentar visualmente as relações entre as competências socioemocionais e os impactos observados na formação docente. Nele, é possível visualizar como o autoconhecimento contribui para a saúde mental do professor, a autorregulação favorece a gestão de sala de aula, a empatia fortalece o clima escolar, a comunicação potencializa a relação professor-aluno e a tomada de decisão responsável conduz a aprendizagens mais significativas. Essa representação gráfica reforça a ideia de que as competências socioemocionais não são elementos isolados, mas dimensões interdependentes que, articuladas, contribuem para o desenvolvimento integral da docência.

Figura 2 – Relação entre Competências Socioemocionais e Impactos Educacionais.



Fonte: Elaboração própria

No campo da formação continuada, pesquisas revelam que cursos de curta duração tendem a ter efeito limitado. Del Prette e Del Prette (2017) apontam que a eficácia é ampliada quando tais programas são vinculados à prática pedagógica cotidiana, envolvendo acompanhamento reflexivo e espaços coletivos de discussão.

Brackett (2019) descreve experiências internacionais nas quais programas estruturados de educação socioemocional resultaram em redução de conflitos escolares e aumento da satisfação dos professores. A literatura aponta que a replicação desses programas em cursos de formação docente pode gerar impactos semelhantes.

A integração da educação socioemocional é, portanto, não apenas pedagógica, mas também preventiva em relação à saúde mental docente. Além disso, há que pensar sobre a melhoria do clima escolar. Goleman (1995) já destacava que a gestão emocional influencia a qualidade das interações sociais. Pesquisas recentes confirmam que escolas onde docentes recebem formação socioemocional apresentam maior cooperação entre colegas e menor ocorrência de conflitos interpessoais.

Zembylas (2007) adverte, entretanto, que a simples inserção de programas de educação socioemocional não garante mudanças estruturais. O autor ressalta a necessidade de políticas institucionais e de uma cultura escolar que legitime a dimensão emocional como constitutiva da prática docente.

No Brasil, Souza e Damiani (2020) identificaram que muitos programas de formação continuada ainda permanecem desconectados da realidade escolar, resultando em resistência docente. A literatura também destaca a contribuição das competências socioemocionais para aprendizagens mais significativas. Quando o professor desenvolve empatia, autorregulação e comunicação assertiva, cria condições mais favoráveis à motivação discente, ampliando o engajamento dos estudantes.

Outro eixo recorrente nos estudos refere-se à formação de comunidades de prática. Nóvoa (2009) defende que o desenvolvimento docente ocorre de forma colaborativa. Os resultados confirmam que espaços coletivos de reflexão potencializam a incorporação das competências socioemocionais.

Programas de mentoria docente também foram identificados como iniciativas eficazes. Nesses casos, professores mais experientes atuam como mediadores, auxiliando

iniciantes na gestão emocional das situações de sala de aula, o que favorece tanto a aprendizagem profissional quanto a construção de vínculos institucionais.

Apesar dos avanços, a revisão revela lacunas importantes. Entre elas, a ausência de formação específica para formadores de professores, que muitas vezes não possuem preparo para trabalhar a dimensão socioemocional nos cursos de licenciatura. Esse dado indica a necessidade de investimentos em políticas formativas voltadas aos próprios docentes universitários.

Outro desafio é a avaliação dos impactos da educação socioemocional na formação docente. Grande parte dos estudos analisados utiliza relatos de experiência e percepções subjetivas, havendo escassez de pesquisas longitudinais que comprovem os efeitos em médio e longo prazo.

Mesmo com tais limitações, os resultados convergem em demonstrar que a integração entre formação docente e educação socioemocional fortalece a identidade profissional, melhora o clima escolar e favorece a qualidade da aprendizagem. Trata-se de um eixo formativo indispensável no cenário atual.

Quadro 2 – Impactos da Educação Socioemocional na Formação Docente.

Dimensão	Impactos observados
Desenvolvimento pessoal	Redução de estresse, burnout e aumento da autoestima docente.
Desenvolvimento profissional	Melhoria na gestão de sala de aula e no relacionamento com os estudantes.
Clima escolar	Maior cooperação entre docentes e menor incidência de conflitos interpessoais.
Aprendizagem	Estudantes mais engajados, motivados e com maior autonomia.
Identidade docente	Fortalecimento da autopercepção e valorização da profissão.

Fonte: Elaboração própria com base em Goleman (1995), Zembylas (2007), Brackett (2019), Del Prette; Del Prette (2017) e Souza; Damiani (2020).

A reflexão realizada até aqui aponta que a consolidação dessa integração depende de políticas institucionais consistentes, que garantam recursos, tempo e apoio aos professores em formação inicial e continuada. Sem tais condições, os programas correm

o risco de se tornarem práticas episódicas e de baixo impacto. Portanto, os resultados evidenciam que a integração da educação socioemocional à formação docente impacta positivamente diferentes dimensões do trabalho educativo, indo do bem-estar pessoal do professor até a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Ao mesmo tempo, revelam lacunas relacionadas à resistência curricular, à falta de preparo dos formadores e à ausência de políticas institucionais consolidadas.

DISCUSSÃO

A integração da educação socioemocional à formação docente revela-se como um processo necessário, mas ainda permeado por resistências institucionais e curriculares. Apesar dos avanços evidenciados na literatura, observa-se que muitos cursos de licenciatura mantêm uma estrutura centrada no conteúdo disciplinar, relegando a dimensão socioemocional a um lugar secundário ou inexistente. Esse cenário limita a construção de práticas pedagógicas capazes de articular razão e emoção no processo formativo.

Um dos principais desafios identificados refere-se à preparação dos formadores de professores. Muitos docentes universitários não possuem formação específica para lidar com as dimensões socioemocionais, o que compromete a efetividade de programas voltados a esse eixo. Como aponta Zembylas (2007), a ausência de suporte institucional transforma a responsabilidade em uma tarefa individual, sobrecarregando o professor e reduzindo o impacto esperado.

Outro obstáculo importante é a resistência a mudanças curriculares. A tradição acadêmica, fortemente pautada pelo conteudismo, tende a marginalizar práticas formativas que priorizam habilidades não cognitivas. Souza e Damiani (2020) ressaltam que essa resistência está relacionada à visão reducionista de que a docência se resume ao domínio de conteúdos, ignorando o papel central das emoções na prática pedagógica.

Além disso, há a questão da fragmentação dos programas de formação continuada. Cursos curtos e desarticulados do cotidiano escolar não geram transformações significativas na prática docente. Del Prette e Del Prette (2017) observam que a efetividade ocorre apenas quando os programas são acompanhados por reflexões críticas e inseridos em um contexto de desenvolvimento profissional contínuo.

Apesar das dificuldades, os resultados apontam possibilidades relevantes. Uma delas é a inserção de disciplinas específicas sobre educação socioemocional nos cursos de licenciatura. Essa medida garantiria espaço institucionalizado para discussão do tema, evitando que ele dependa apenas de iniciativas pontuais ou da motivação individual dos professores.

Outra possibilidade reside na criação de comunidades de prática que favoreçam a reflexão coletiva sobre as emoções na docência. Nóvoa (2009) afirma que a identidade profissional é construída em espaços colaborativos, e não apenas em cursos formais. Nesse sentido, encontros e grupos de estudo podem desempenhar papel estratégico no fortalecimento das competências socioemocionais.

Do ponto de vista das políticas públicas, a implementação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) representa um marco. Embora ainda pouco explorada nesse aspecto, essa normativa pode abrir caminho para a valorização das dimensões socioemocionais, desde que os documentos orientadores sejam interpretados de forma crítica e ampliada.

A saúde mental docente é outra dimensão que ganha destaque na discussão. Pesquisas recentes apontam que o desenvolvimento socioemocional atua como fator de proteção contra o estresse e o burnout, problemas recorrentes entre professores. Nesse sentido, programas formativos que integrem essa perspectiva podem contribuir para maior bem-estar individual e coletivo nas escolas.

No entanto, é necessário cuidado para que a educação socioemocional não seja instrumentalizada como mera técnica de controle de comportamentos. Zembylas (2007) alerta que reduzir as emoções a estratégias de gerenciamento pode reforçar lógicas de performatividade e esvaziar o caráter emancipador da formação docente. Assim, a educação socioemocional deve ser compreendida em uma perspectiva crítica e humanizadora.

Outro aspecto a ser discutido é a relação entre educação socioemocional e inclusão escolar. Professores preparados para lidar com a diversidade cultural, social e emocional de seus alunos tendem a criar ambientes mais equitativos e democráticos. Brackett (2019) ressalta que a empatia e a comunicação assertiva são competências-chave para promover práticas pedagógicas inclusivas.

O desenvolvimento das competências socioemocionais pelo professor, nesse sentido, não se limita ao aprimoramento individual, mas contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática e colaborativa. Zembylas (2007) ressalta que as emoções docentes estão inseridas em um campo relacional permeado por tensões, expectativas e políticas educacionais que moldam o cotidiano escolar. Assim, quando os professores conseguem mobilizar estratégias de autorregulação emocional, conforme aponta Goleman (1995), ampliam sua capacidade de lidar com situações de estresse e pressão, evitando que esses fatores comprometam a interação pedagógica. Essa postura não apenas diminui conflitos, mas também transmite aos estudantes um modelo de convivência baseado na empatia e no respeito, fortalecendo o clima institucional e reforçando a ideia de que a aprendizagem ocorre em um ambiente social de cooperação.

Do ponto de vista metodológico, a literatura destaca a importância da articulação entre teoria e prática. Souza e Damiani (2020) argumentam que programas socioemocionais eficazes são aqueles que dialogam com os desafios concretos do cotidiano escolar, em vez de permanecerem no nível abstrato. Essa integração amplia a aplicabilidade dos conhecimentos e aumenta o engajamento dos professores.

Entre as possibilidades de avanço, destaca-se também a formação continuada mediada por tecnologias digitais. Plataformas interativas permitem a troca de experiências e a construção de comunidades virtuais de aprendizagem, potencializando o desenvolvimento socioemocional em larga escala. Esse movimento, contudo, requer investimentos em infraestrutura e formação digital dos docentes.

Quadro 3 – Desafios e Possibilidades da Educação Socioemocional na Formação Docente.

Desafios	Possibilidades
Resistência curricular	Inserção de disciplinas específicas em cursos de licenciatura
Falta de preparo dos formadores	Formação continuada voltada para docentes universitários
Fragmentação de programas	Criação de programas estruturados e contínuos
Instrumentalização das emoções	Perspectiva crítica e humanizadora da educação socioemocional
Sobrecarga e ausência de políticas	Implementação de políticas institucionais e comunitárias

Fonte: Elaboração própria

Nos últimos anos, também se observa um movimento internacional de valorização da educação socioemocional, especialmente em documentos orientadores da UNESCO e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas instituições ressaltam a necessidade de integrar habilidades socioemocionais aos currículos docentes como forma de preparar professores para um mundo globalizado e complexo.

A OCDE tem desempenhado papel fundamental na difusão da importância das competências socioemocionais. Um dos principais documentos é o relatório *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (2015), que destaca como essas habilidades influenciam o bem-estar individual, a empregabilidade e a coesão social. O estudo aponta que países que investem em tais competências colhem resultados positivos em longo prazo, reforçando a necessidade de integrá-las às políticas educacionais e, consequentemente, à formação docente.

Outro documento relevante da OCDE é o *Education 2030 Learning Framework*, lançado em 2018. Esse marco orientador propõe um conjunto de competências para preparar os estudantes para um futuro incerto e em constante transformação, incluindo resiliência, empatia, cooperação e pensamento crítico. O framework enfatiza que os professores precisam desenvolver essas mesmas competências para serem capazes de promovê-las em sala de aula, destacando a formação inicial e continuada como eixos estratégicos.

No âmbito da UNESCO, um documento central é o relatório *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* (2015). Esse texto propõe uma visão ampliada da educação, entendida não apenas como transmissão de conhecimentos, mas como construção de valores, atitudes e habilidades sociais. A UNESCO defende que a educação deve formar cidadãos críticos, capazes de conviver em sociedades diversas, e que a dimensão socioemocional é indispensável nesse processo.

A UNESCO também produziu o *Futures of Education: Learning to Become* (2019), resultado de uma comissão internacional que refletiu sobre os desafios educacionais do século XXI. O relatório enfatiza que a aprendizagem deve integrar dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas, apontando a docência como profissão

estratégica para consolidar essa visão. Nesse sentido, os professores são compreendidos como mediadores de processos formativos que exigem equilíbrio entre razão e emoção.

Outro documento importante é o *UNESCO Global Education Monitoring Report* (2020), que acompanha o progresso em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4. O relatório destaca que a inclusão da educação socioemocional é condição para alcançar uma educação de qualidade, pois promove equidade, diversidade e convivência democrática. Para a UNESCO, formar professores com competências socioemocionais é requisito para concretizar a agenda global.

Cabe destacar ainda o *OCDE Learning Compass 2030* (2019), que apresenta uma metáfora da educação como uma bússola que orienta estudantes e professores em direção a valores universais, como responsabilidade, empatia e engajamento social. O documento reforça que a formação docente precisa alinhar-se a essa visão, capacitando educadores a serem guias no desenvolvimento integral dos alunos. Assim, tanto UNESCO quanto OCDE convergem na defesa da educação socioemocional como componente essencial para o futuro da educação mundial.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a discussão evidencia tanto limites quanto potencialidades da integração da educação socioemocional à formação docente. Trata-se de um processo que exige mudanças culturais, políticas e pedagógicas, mas que apresenta grande potencial para transformar as práticas educativas. O reconhecimento dessa dimensão como constitutiva da identidade docente é um passo fundamental para consolidar uma educação mais humanizada e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da educação socioemocional à formação docente configura-se como um imperativo diante dos desafios educacionais do século XXI. As mudanças sociais, culturais e tecnológicas ampliaram as demandas sobre os professores, exigindo não apenas domínio de conteúdos, mas também habilidades emocionais e sociais que possibilitem o exercício de uma prática pedagógica mais humana e significativa. Essa realidade evidencia a necessidade de reconfigurar os currículos formativos, incorporando a dimensão socioemocional como parte estruturante da identidade docente.

Ao longo da análise, constatou-se que as competências socioemocionais contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, favorecendo sua saúde mental e ampliando a qualidade das relações pedagógicas. Mais do que um recurso complementar, trata-se de um eixo fundamental para a valorização docente, capaz de transformar tanto o clima escolar quanto as aprendizagens dos estudantes. Nessa perspectiva, a docência é compreendida como prática relacional que articula razão e emoção.

Os resultados apresentados revelaram que, embora existam iniciativas promissoras, a integração da educação socioemocional enfrenta obstáculos relevantes. Entre eles, destacam-se a resistência curricular, a fragmentação dos programas e a ausência de políticas institucionais consistentes. Superar tais limites exige investimentos em formação de formadores, criação de comunidades de prática e fortalecimento de políticas públicas que reconheçam a centralidade dessa dimensão na educação.

As contribuições da OCDE e da UNESCO demonstram que a valorização das competências socioemocionais não é uma preocupação restrita a contextos locais, mas parte de uma agenda global. Documentos como o *Skills for Social Progress* e o *Rethinking Education* reforçam a urgência de preparar professores e estudantes para um mundo marcado pela incerteza e pela diversidade. Incorporar essas orientações às políticas nacionais significa alinhar-se a um projeto de educação mais inclusivo e democrático.

Nesse sentido, a integração da educação socioemocional deve ser compreendida como estratégia para consolidar uma escola mais justa, equitativa e orientada para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Ao reconhecer o papel das emoções na formação docente, amplia-se a possibilidade de construir práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades dos estudantes, promovam o respeito à diversidade e fortaleçam a cidadania.

Por fim, pode-se afirmar que a educação socioemocional constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores oportunidades da formação docente contemporânea. Sua efetivação depende do engajamento conjunto de instituições formadoras, sistemas de ensino e políticas públicas, mas também do compromisso ético dos professores em assumir sua dimensão humana como parte essencial da profissão. Assim, a integração entre formação docente e educação socioemocional representa não apenas uma inovação pedagógica, mas um caminho para ressignificar a própria docência.

REFERÊNCIAS

- BRACKETT, Marc. **Permission to feel**. New York: Celadon Books, 2019.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs**. Chicago: CASEL, 2015.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda. **Habilidades sociais e educação socioemocional: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2009.
- OCDE. **Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills**. Paris: OCDE Publishing, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- OECD. **The Future of Education and Skills: Education 2030 – OECD Learning Framework**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. Acesso em: 04 set. 2025.
- OECD. **OECD Learning Compass 2030**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>. Acesso em: 04 set. 2025.
- SOUZA, Vanilda; DAMIANI, Magda. Educação socioemocional e formação de professores: avanços e limites. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046227457>.
- UNESCO. **Rethinking Education: Towards a Global Common Good?**. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>. Acesso em: 05 set. 2025.
- UNESCO. **Futures of Education: Learning to Become**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370308>. Acesso em: 03 set. 2025.
- UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 04 set. 2025.
- ZEMBYLAS, Michalinos. Emotional capital and education: theorizing the value of feelings in education. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 2, p. 355-367, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>.

CAPÍTULO VIII

HORIZONTES DA FORMAÇÃO DOCENTE: TENDÊNCIAS, TECNOLOGIAS E NOVOS PAPÉIS DO PROFESSOR

Elton Fillippe Barreto Tavares⁴¹

Amujacy da Conceição Pereira Costa⁴²

Jefferson Ribeiro Dias⁴³

Celma Damas de Sousa⁴⁴

Amanda Silva Alves⁴⁵

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.67-08

RESUMO

O capítulo apresenta perspectivas futuras para a formação docente, considerando tendências educacionais e transformações sociotecnológicas. Fundamenta-se em Schleicher (2018), OECD (2020) e Moran (2021), discutindo temas como inteligência artificial, aprendizagem personalizada, microcredenciais e ensino híbrido. O objetivo é identificar desafios e oportunidades para o professor no cenário da educação 4.0 e pós-pandemia. A metodologia é a revisão de literatura com ênfase em relatórios internacionais e estudos prospectivos. Os resultados apontam que o futuro da formação docente envolve maior integração entre tecnologias e metodologias centradas no estudante, além de um papel docente mais voltado à mentoria e à mediação do conhecimento. A discussão alerta para a importância de equilibrar inovação tecnológica com princípios éticos, humanistas e inclusivos. Nas considerações finais, argumenta-se que a formação docente do futuro precisa ser flexível, interdisciplinar e sustentada por políticas que garantam condições de trabalho, atualização constante e compromisso social.

Palavras-chave: Tendências educacionais; Tecnologia educacional; Educação 4.0; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido um dos temas mais discutidos na agenda educacional global, sobretudo diante das rápidas transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Nas últimas décadas, o papel do professor deixou de ser apenas o de transmissor de conteúdos, assumindo novas responsabilidades relacionadas à mediação, mentoria e ao desenvolvimento de competências complexas em seus estudantes. Esse processo coloca a formação inicial e continuada no centro das reflexões sobre a educação no século XXI.

41 Mestrando em Química. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). eltonbarretoaf@gmail.com.

42 Mestra em Matemática. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). amujacyc@gmail.com.

43 Especialista em Currículo e prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Universidade Federal do Piauí (UFPI). jeffersondias515@gmail.com.

44 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Faculdade de Educação Montenegro. celma.sousa@ifpi.edu.br.

45 Doutoranda em Letras: Linguagem e Identidade (UFAC). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). amanda.alves@ifac.edu.br.

Schleicher (2018) aponta que as mudanças no mundo do trabalho, associadas à aceleração tecnológica, demandam uma preparação docente orientada para a inovação pedagógica, a flexibilidade e a capacidade de lidar com contextos diversos. Em vez de preparar apenas para a reprodução de conteúdos, torna-se essencial formar professores aptos a promover a aprendizagem crítica, criativa e colaborativa.

O cenário educacional pós-pandemia intensificou esse debate, revelando fragilidades e potencialidades dos sistemas de ensino. A adoção emergencial de tecnologias digitais mostrou que a formação docente ainda carece de fundamentos sólidos para a integração pedagógica dessas ferramentas. Segundo a OCDE (2020), os países que mais se adaptaram à nova realidade foram aqueles que já vinham investindo em políticas consistentes de formação e desenvolvimento profissional docente.

Moran (2021) reforça que a educação contemporânea é marcada por um modelo híbrido, no qual a tecnologia não substitui o professor, mas amplia suas possibilidades de atuação. Nesse contexto, a formação docente deve ser pensada para habilitar os educadores a explorar metodologias que combinem o presencial e o virtual, equilibrando inovação com práticas humanizadoras.

Uma das tendências destacadas é a personalização da aprendizagem. Schleicher (2018) ressalta que, com o suporte da inteligência artificial e de plataformas adaptativas, torna-se possível atender às necessidades específicas dos estudantes. Para que isso ocorra, contudo, os professores precisam ser preparados para interpretar dados educacionais e transformá-los em estratégias pedagógicas efetivas.

A OCDE (2020) aponta ainda para a emergência das microcredenciais como uma alternativa à formação tradicional, permitindo que docentes atualizem suas competências de maneira modular e contínua. Essa tendência dialoga com a necessidade de flexibilidade, em um contexto em que as demandas de ensino mudam rapidamente e exigem atualizações constantes.

O debate sobre formação docente não pode ser desvinculado dos princípios éticos e inclusivos. Moran (2021) alerta para o risco de que a ênfase excessiva nas tecnologias leve à desumanização das relações educativas. É fundamental que os professores recebam formação que os habilite a equilibrar inovação tecnológica com valores humanistas, de modo a garantir uma educação de qualidade e acessível a todos.

A incorporação da inteligência artificial nos processos educativos reforça a necessidade de repensar os papéis docentes. Schleicher (2018) observa que os professores tendem a assumir funções cada vez mais voltadas à mentoria, ao acompanhamento socioemocional e à mediação de saberes. Esse movimento indica que a formação precisa ultrapassar os limites do domínio técnico, contemplando dimensões sociais, éticas e relacionais.

A OCDE (2020) enfatiza que, além das competências digitais, os docentes precisam desenvolver capacidades de colaboração interdisciplinar. As novas demandas da educação 4.0 exigem práticas pedagógicas integradas, em que diferentes áreas do conhecimento dialoguem para responder a problemas complexos da sociedade contemporânea.

Moran (2021) complementa que a formação docente deve considerar não apenas as tecnologias emergentes, mas também os desafios institucionais e estruturais. Políticas públicas consistentes são indispensáveis para que a inovação não seja restrita a iniciativas isoladas, mas se torne parte de uma estratégia coletiva que valorize os professores e garanta condições adequadas de trabalho.

Assim, torna-se evidente que a formação docente não pode ser concebida como um processo estático. Schleicher (2018) defende a ideia de um desenvolvimento profissional ao longo da vida, no qual a atualização constante seja vista não como exigência pontual, mas como parte integrante da identidade docente.

Diante dessas tendências, o presente capítulo busca discutir os horizontes da formação docente no contexto da educação 4.0 e pós-pandemia. Ao articular as contribuições de Schleicher (2018), OCDE (2020) e Moran (2021), pretende-se compreender como tecnologias, metodologias inovadoras e novos papéis do professor podem ser integrados a uma visão ética, inclusiva e socialmente comprometida da educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente no século XXI é marcada pela transição de um modelo transmissivo para outro mais flexível e inovador, em sintonia com as mudanças

sociotecnológicas globais. Schleicher (2018) destaca que os sistemas educacionais precisam preparar os professores para contextos incertos, exigindo competências que ultrapassem a simples transmissão de conhecimento. Essa perspectiva amplia o escopo da formação, incorporando dimensões críticas, criativas e colaborativas.

No relatório *Teachers and Teaching in a Changing World*, a OCDE (2020) argumenta que o papel docente está sendo redesenhado pelas transformações digitais e sociais. A integração de tecnologias educacionais requer não apenas o domínio técnico, mas também uma compreensão pedagógica que permita alinhar inovação e inclusão. Essa visão ressalta a necessidade de políticas de desenvolvimento profissional que acompanhem as rápidas mudanças.

Moran (2021) enfatiza que o modelo híbrido, consolidado após a pandemia, se configura como tendência permanente. Para o autor, a combinação entre ensino presencial e remoto amplia as possibilidades de aprendizagem, mas exige que os professores sejam capazes de escolher metodologias adequadas a cada contexto. Assim, a formação deve contemplar a exploração crítica das tecnologias, evitando práticas meramente reprodutivas.

Outro eixo fundamental refere-se à personalização da aprendizagem. Schleicher (2018) argumenta que a inteligência artificial e as plataformas adaptativas oferecem oportunidades para atender às necessidades individuais dos estudantes. Contudo, para que isso se concretize, os docentes precisam ser formados para interpretar dados educacionais e transformá-los em práticas pedagógicas significativas.

A OCDE (2020) reforça essa perspectiva ao afirmar que o uso pedagógico da inteligência artificial requer equilíbrio entre análise de dados e sensibilidade humana. O relatório aponta que, embora as tecnologias sejam capazes de fornecer diagnósticos precisos, cabe ao professor contextualizar tais informações em processos de ensino e aprendizagem baseados no diálogo.

As microcredenciais emergem como tendência relevante no campo da formação docente. Segundo a OCDE (2020), trata-se de certificações modulares, que permitem aos educadores atualizarem suas competências em curto prazo, de acordo com demandas específicas. Essa modalidade rompe com a rigidez dos cursos tradicionais, promovendo flexibilidade e aprendizagem ao longo da vida.

Moran (2021) complementa ao afirmar que as microcredenciais favorecem a autonomia docente, possibilitando percursos formativos personalizados. No entanto, ele alerta que sua eficácia depende de políticas institucionais que validem essas certificações, evitando que se transformem em soluções fragmentadas e pouco integradas às carreiras profissionais.

Outro aspecto central no debate é a redefinição dos papéis docentes. Schleicher (2018) observa que os professores deixam de ser transmissores exclusivos de conhecimento para atuar como mentores e mediadores de aprendizagens. Essa mudança exige formação que contemple habilidades socioemocionais, comunicacionais e de gestão de ambientes híbridos e colaborativos.

O relatório *Global Education Monitoring* da UNESCO (2020) corrobora essa visão ao destacar a docência como prática social e ética. Segundo o documento, preparar professores para o futuro envolve garantir que estejam aptos a lidar com a diversidade, promover inclusão e integrar valores humanistas à inovação tecnológica.

Nesse contexto, o ensino híbrido destaca-se como caminho promissor. Moran (2021) argumenta que ele não é apenas uma resposta emergencial, mas uma forma de reorganizar tempos, espaços e estratégias pedagógicas. Para tanto, a formação docente deve contemplar metodologias como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e sala de aula invertida.

A literatura aponta ainda para a importância do desenvolvimento de competências digitais. Schleicher (2018) reforça que o uso de tecnologias não deve ser limitado a ferramentas, mas sim integrado a um projeto pedagógico que privilegie a autonomia e a criticidade dos estudantes. Isso demanda que os professores dominem tanto aspectos técnicos quanto reflexivos.

Além disso, a OCDE (2020) destaca que a formação docente precisa ser interdisciplinar, permitindo que diferentes áreas do conhecimento dialoguem para enfrentar problemas complexos. Essa abordagem requer práticas colaborativas e novas formas de avaliação que valorizem o trabalho coletivo e o protagonismo discente.

Moran (2021) acrescenta que as instituições formadoras devem investir em inovação curricular, garantindo flexibilidade para incorporar tendências emergentes. Para

ele, a formação docente não pode estar presa a modelos rígidos, mas precisa acompanhar o ritmo acelerado das mudanças sociais e tecnológicas.

Outro ponto recorrente na literatura é o risco da desumanização da educação. Schleicher (2018) e Moran (2021) alertam que o uso indiscriminado de tecnologias pode reduzir as relações pedagógicas a processos automatizados. Nesse sentido, a formação docente deve enfatizar princípios éticos, de modo a garantir que a inovação seja acompanhada de humanização.

A UNESCO (2020) reforça essa preocupação ao defender que a tecnologia deve estar a serviço da equidade e da inclusão. Isso significa que os professores precisam ser preparados para utilizar recursos digitais de maneira crítica, combatendo desigualdades e promovendo acesso universal ao conhecimento.

Outro tema que aparece com frequência nos relatórios é a necessidade de aprendizagem contínua. Schleicher (2018) destaca que a docência deve ser compreendida como profissão em constante atualização, na qual o desenvolvimento profissional é parte da identidade do educador. Isso implica criar políticas que garantam tempo, recursos e suporte institucional para a formação permanente.

A OCDE (2020) também ressalta que a formação deve ser vista como investimento estratégico para o futuro. Em países que mais avançaram no uso pedagógico de tecnologias, o sucesso esteve diretamente relacionado à criação de programas nacionais de desenvolvimento docente. Isso reforça que a inovação não pode depender apenas de iniciativas individuais ou locais.

Essa visão da OCDE encontra eco e se amplia no marco conceitual da UNESCO (2019), que defende ser crucial repensar não apenas *como* se formam os professores, mas para que se os forma. A organização argumenta que o investimento na docência deve ser orientado por uma visão de educação como bem comum, destinada a construir futuros mais sustentáveis e pacíficos. Portanto, os programas nacionais de desenvolvimento docente não podem se limitar a capacitar para o uso de ferramentas; devem, sobretudo, preparar os professores para serem agentes de transformação social, capazes de enfrentar desafios globais como as mudanças climáticas, a intolerância e as desigualdades. Dessa forma, a UNESCO posiciona a formação docente como um pilar estratégico não apenas

para a inovação educacional, mas para o próprio projeto de sociedade que se deseja construir, exigindo, portanto, um compromisso político e financeiro robusto e duradouro.

Nesse sentido, Moran (2021) propõe a valorização de práticas colaborativas entre professores, integrando redes de aprendizagem presenciais e virtuais. Essa estratégia amplia o repertório dos educadores e fortalece a construção coletiva de saberes, um aspecto fundamental na educação 4.0.

O conjunto dessas perspectivas aponta para a necessidade de um equilíbrio entre inovação tecnológica e valores humanistas. A formação docente do futuro não pode prescindir de competências digitais, mas deve, sobretudo, garantir que tais habilidades estejam a serviço de uma educação inclusiva, crítica e ética.

Quadro 1 – Tendências da Formação Docente no Século XXI.

Tendência	Características
Inteligência Artificial	Plataformas adaptativas e análise de dados para personalizar a aprendizagem.
Microcredenciais	Certificações modulares que garantem atualização contínua e flexível.
Ensino Híbrido	Combinação de presencial e remoto, reorganizando tempos e espaços pedagógicos.
Competências Digitais	Domínio técnico e crítico de ferramentas digitais integradas ao projeto pedagógico.
Novos Papéis do Professor	Atuação como mentor, mediador e facilitador de aprendizagens colaborativas.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Schleicher (2018), OECD (2020) e Moran (2021).

Por fim, a literatura converge ao destacar que os horizontes da formação docente dependem de políticas públicas consistentes, capazes de articular tendências globais às realidades locais. Somente assim será possível consolidar uma formação que prepare os professores para o exercício de novos papéis, alinhados às demandas da educação 4.0 e do mundo pós-pandemia.

METODOLOGIA

O presente artigo conta com uma abordagem de natureza qualitativa, voltada para a identificação de tendências e transformações no campo da formação docente. Esse tipo de estudo possibilita analisar criticamente produções científicas e relatórios institucionais, sem a necessidade de coleta de dados empíricos, permitindo uma reflexão abrangente sobre os horizontes da educação 4.0 e pós-pandemia.

O recorte considerou publicações com ênfase em relatórios internacionais elaborados pela OECD e pela UNESCO, além de estudos de autores reconhecidos na área, como Schleicher (2018) e Moran (2021). A opção por esse recorte temporal justifica-se pelo ritmo acelerado das inovações tecnológicas, que impõem constantes atualizações ao debate sobre formação de professores.

Para a sistematização, foram analisados artigos indexados em bases acadêmicas (SciELO, ERIC e Google Scholar) e relatórios de organizações internacionais disponíveis em acesso aberto. A revisão foi orientada por categorias temáticas: inteligência artificial e personalização da aprendizagem, ensino híbrido, microcredenciais, competências digitais e novos papéis do professor. Segundo Gil (2019), a revisão bibliográfica é adequada quando se busca compreender fenômenos em processo de transformação e com implicações futuras.

RESULTADOS

A análise bibliográfica evidenciou que a formação docente vem passando por profundas transformações, influenciadas pela aceleração tecnológica e pelas demandas de uma educação mais flexível e inclusiva. O conjunto dos estudos indica que o futuro da docência estará fortemente marcado pela integração entre inovação pedagógica e valores humanistas.

Quadro 2 - Tendências da Formação Docente.

Tendência	Resultados observados
Inteligência Artificial	Apoia a personalização, mas exige formação docente para interpretar dados.

Personalização da aprendizagem	Permite percursos diferenciados, desde que mediada pela sensibilidade do professor.
Ensino Híbrido	Estrutura flexível que reorganiza tempos e espaços de aprendizagem.
Microcredenciais	Garantem atualização modular, mas dependem de reconhecimento institucional.
Novos Papéis do Professor	Atuação como mentor, mediador e apoiador socioemocional dos estudantes.
Competências Digitais	Demandam domínio técnico e reflexão crítica sobre o uso pedagógico das tecnologias.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Schleicher (2018) ressalta que a inteligência artificial (IA) ocupa papel central nesse processo, pois oferece meios para personalizar a aprendizagem. Relatórios da OCDE (2020) mostram que países que já experimentaram o uso pedagógico de IA registraram melhorias significativas no acompanhamento individual dos estudantes, embora os professores precisem de formação específica para interpretar os dados produzidos por essas tecnologias.

A personalização da aprendizagem, apoiada por plataformas adaptativas, aparece como tendência consolidada. Moran (2021) destaca que tais ferramentas permitem ao professor organizar percursos diferenciados, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem. Os resultados analisados confirmam que a personalização só é eficaz quando associada à sensibilidade docente e não reduzida a algoritmos.

Essa visão está em plena sintonia com a perspectiva humanista da UNESCO (2015; 2019), para quem a personalização deve ser um meio para fortalecer a agência discente e a relação pedagógica, e não um fim em si mesmo. A organização adverte que a automação excessiva, centrada apenas na eficiência dos algoritmos, pode negligenciar as dimensões socioemocionais e éticas do desenvolvimento integral. A verdadeira personalização, portanto, conforme defendido pela UNESCO, deve promover uma educação que valorize a diversidade de talentos e potencialidades, preparando os alunos para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. Dessa forma, a mediação docente consciente e sensível torna-se imprescindível para garantir que os dados gerados pelas plataformas sejam interpretados criticamente e utilizados para fomentar uma

aprendizagem verdadeiramente significativa e emancipatória, em vez de uma mera curadoria automatizada de conteúdos.

Durante a pandemia, as escolas foram forçadas a experimentar o modelo, mas a literatura aponta que ele tende a permanecer como prática estruturante. A OCDE (2020) indica que o ensino híbrido amplia a flexibilidade e diversifica os tempos e espaços de aprendizagem, mas requer preparo pedagógico e tecnológico dos docentes.

As microcredenciais surgem como alternativa relevante para a formação contínua. Schleicher (2018) e Moran (2021) convergem ao afirmar que a atualização modular permite aos professores construir percursos personalizados de desenvolvimento profissional. Essa tendência responde à necessidade de flexibilidade e atualização permanente, característica da educação 4.0.

Apesar do potencial, os resultados também revelam desafios. A fragmentação das microcredenciais pode comprometer sua legitimidade, caso não haja políticas institucionais de reconhecimento. A literatura sugere que seu impacto positivo depende de regulamentações claras e do alinhamento com carreiras docentes.

Os novos papéis do professor emergem como elemento central. Schleicher (2018) observa que os docentes deixam de ser meros transmissores de conteúdos para atuar como mentores e mediadores de processos de aprendizagem. Essa função implica desenvolver habilidades socioemocionais, comunicacionais e colaborativas.

A análise dos relatórios internacionais também mostra que as competências digitais estão entre as mais demandadas para o futuro docente. OECD (2020) enfatiza que a formação deve contemplar tanto aspectos técnicos quanto reflexivos, de modo que os professores sejam capazes de integrar tecnologias sem comprometer a dimensão humana do ensino.

Os resultados reforçam que a formação docente precisa ser interdisciplinar. Moran (2021) destaca que a resolução de problemas complexos requer articulação entre diferentes áreas do saber, e que a docência deve estar alinhada a práticas colaborativas que ultrapassem a fragmentação curricular tradicional.

Outro ponto identificado é a necessidade de equilíbrio entre inovação e princípios éticos. A UNESCO (2020) adverte que a integração tecnológica deve sempre ser

acompanhada de valores humanistas e inclusivos, de forma a evitar a ampliação de desigualdades educacionais. Esse aspecto aparece como consenso em grande parte da literatura analisada.

A literatura também revela que países que mais avançaram no uso pedagógico da tecnologia foram aqueles que implementaram políticas nacionais de formação docente. Isso demonstra que iniciativas isoladas, ainda que inovadoras, não têm força suficiente para consolidar mudanças estruturais. Assim, a articulação entre políticas públicas e formação docente aparece como condição indispensável.

Os resultados mostram ainda que o professor do futuro precisará assumir funções de acompanhamento socioemocional. Schleicher (2018) argumenta que, diante da complexidade social, o papel docente envolve apoiar o estudante em seus percursos de vida, desenvolvendo competências que vão além do domínio cognitivo.

A discussão sobre aprendizagem personalizada também trouxe resultados relacionados à avaliação educacional. Moran (2021) destaca que o futuro da avaliação deve privilegiar processos formativos, contínuos e centrados no desenvolvimento integral dos estudantes, em oposição a modelos padronizados e classificatórios.

Schleicher (2018) argumenta que, diante da complexidade social, o papel docente envolve apoiar o estudante em seus percursos de vida, desenvolvendo competências que vão além do domínio cognitivo. Essa expansão do papel do educador ressoa profundamente com o conceito de “aprender a ser” proposto pela UNESCO (2019), que defende uma educação integral, focada no desenvolvimento pleno dos indivíduos em todas as suas dimensões – física, intelectual, emocional e ética. A organização enfatiza que, em um mundo de incertezas, a escola deve ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento de resiliência, onde os professores atuem como facilitadores do bem-estar e do crescimento pessoal, preparando os alunos não apenas para exames, mas para a vida.

A discussão sobre aprendizagem personalizada também trouxe resultados relacionados à avaliação educacional. Moran (2021) destaca que o futuro da avaliação deve privilegiar processos formativos, contínuos e centrados no desenvolvimento integral dos estudantes, em oposição a modelos padronizados e classificatórios.

Esta visão está em perfeita sintonia com o posicionamento da UNESCO (2015; 2019), que critica veementemente os sistemas de avaliação excessivamente seletivos e padronizados, por aprofundarem desigualdades e reduzirem a experiência educativa à preparação para testes. Em seu lugar, a organização propõe uma cultura de avaliação formativa que valorize o progresso individual, incentive a metacognição e esteja a serviço da melhoria contínua da aprendizagem para todos.

Outro resultado relevante refere-se à importância da aprendizagem ao longo da vida. A OECD (2020) defende que os professores precisam incorporar em sua identidade profissional a ideia de constante atualização, para acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas e sociais. Essa visão é corroborada por Schleicher (2018), ao propor o desenvolvimento profissional contínuo como eixo estruturante da carreira docente.

O fluxograma (figura 1) apresenta uma síntese visual das principais tendências identificadas na revisão: o papel da inteligência artificial, o fortalecimento do ensino híbrido, o desenvolvimento de competências digitais e a redefinição do professor como mentor. Esses elementos representam os eixos centrais da formação docente do futuro, ao mesmo tempo em que dialogam entre si de maneira interdependente.

Figura 1 – Tendências de Formação Docente.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por fim, os resultados indicam que a formação docente do futuro dependerá de um equilíbrio entre tendências globais e especificidades locais. Embora relatórios internacionais apresentem diretrizes gerais, sua aplicação deve respeitar os contextos

socioculturais de cada país. Nesse sentido, o desafio está em construir modelos de formação flexíveis, que dialoguem tanto com inovações tecnológicas quanto com a realidade das escolas.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados revela que a formação docente do futuro se encontra em um ponto de inflexão, no qual inovação tecnológica e princípios humanistas precisam caminhar juntos. Embora os relatórios internacionais apontem para a adoção de ferramentas como inteligência artificial e plataformas digitais, é necessário refletir sobre seus limites pedagógicos e éticos.

Um dos principais desafios consiste em evitar a instrumentalização da formação. Schleicher (2018) alerta que reduzir a docência ao domínio de técnicas e softwares pode levar à perda da dimensão crítica e reflexiva do ensino. Assim, a formação deve integrar tecnologias de forma contextualizada, sempre subordinadas a objetivos educacionais mais amplos.

Além disso, a UNESCO (2015; 2019) reforça que a integração tecnológica deve estar a serviço de uma educação humanizadora, inclusiva e centrada no desenvolvimento de capacidades para a cidadania global. A organização defende que o futuro da educação deve priorizar “aprender a ser” e “aprender a conviver”, dimensões essenciais que transcendem a mera instrumentalização técnica. Nesse sentido, os avanços tecnológicos, quando desconectados de um projeto ético e socialmente referenciado, podem aprofundar desigualdades e fragilizar o papel transformador da escola. Portanto, alinhar a inovação às premissas da UNESCO implica garantir que as tecnologias amplifiquem, e não reduzam, a capacidade dos educadores de promover aprendizagens significativas, críticas e socialmente comprometidas.

Outro ponto discutido na literatura refere-se às desigualdades de acesso. A OECD (2020) demonstra que, em muitos países, a infraestrutura tecnológica precária e a falta de conectividade limitam a implementação de práticas inovadoras. Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem condições materiais mínimas para a efetiva integração digital.

A UNESCO (2020) amplia essa discussão ao alertar que as disparidades tecnológicas não se limitam ao acesso à infraestrutura, mas refletem e potencializam profundas desigualdades sociais. A organização destaca que a exclusão digital aprofunda a marginalização de grupos já vulneráveis, reproduzindo ciclos de desvantagem educacional. Portanto, mais do que simplesmente fornecer equipamentos, as políticas públicas devem, conforme preconiza a UNESCO, adotar uma abordagem interseccional que considere fatores como gênero, localização geográfica, condição socioeconômica e necessidades específicas de aprendizagem. Dessa forma, a busca pela inovação educacional deve estar indissociavelmente ligada ao compromisso de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, assegurando que nenhum estudante ou docente seja deixado para trás na transição para o futuro digital.

A personalização da aprendizagem, embora promissora, levanta questões sobre a autonomia docente. Moran (2021) observa que, quando mal aplicada, a personalização pode reforçar modelos individualizantes e esvaziar o caráter coletivo da educação. É papel do professor, portanto, equilibrar percursos individuais com atividades colaborativas.

As microcredenciais também figuram entre os pontos de tensão. Se, por um lado, representam oportunidade de atualização flexível, por outro podem gerar fragmentação na formação profissional. A validação institucional dessas certificações surge como condição fundamental para garantir sua legitimidade no desenvolvimento da carreira docente.

Do ponto de vista pedagógico, a redefinição dos papéis docentes exige atenção. Schleicher (2018) destaca que, ao assumir funções de mentor e mediador, o professor precisa desenvolver competências socioemocionais, comunicacionais e colaborativas. Essa mudança implica reformular tanto a formação inicial quanto a continuada.

Outro desafio recorrente é o risco da desumanização das relações educativas. A UNESCO (2020) enfatiza que tecnologias não podem substituir a dimensão humana do ensino, devendo ser compreendidas como ferramentas a serviço da inclusão. Nesse sentido, os valores éticos e humanistas devem permanecer como eixo orientador.

Apesar das dificuldades, as oportunidades identificadas são relevantes. A integração entre ensino híbrido e metodologias ativas amplia a autonomia discente e favorece aprendizagens mais significativas. Moran (2021) argumenta que essas

estratégias aproximam o ensino da vida real, estimulando protagonismo e resolução de problemas complexos.

Do ponto de vista institucional, a adoção de políticas nacionais consistentes tem se mostrado decisiva. A OECD (2020) demonstra que países que investem sistematicamente em programas de formação contínua alcançam melhores resultados na implementação de inovações pedagógicas. Isso confirma a importância de estratégias coletivas em detrimento de iniciativas isoladas.

Outro ponto positivo refere-se ao fortalecimento da colaboração entre professores. Moran (2021) defende que a constituição de redes de aprendizagem, presenciais e virtuais, permite compartilhar experiências e superar barreiras individuais. Essa prática representa oportunidade de construção coletiva de saberes.

De acordo com a UNESCO (2019), a colaboração não apenas como uma estratégia metodológica, mas como um pilar essencial para a construção de sistemas educacionais mais resilientes, inovadores e democráticos. A organização enfatiza que, diante de desafios globais complexos, o conhecimento deve ser entendido como um bem comum, construído e compartilhado coletivamente. Dessa forma, as redes de professores tornam-se espaços privilegiados para a cocriação de soluções pedagógicas contextualizadas, a solidariedade profissional e o desenvolvimento de uma voz docente coletiva mais forte e capaz de influenciar políticas públicas. A UNESCO, portanto, defende que o fomento a essas comunidades de prática—onde os educadores aprendem uns com os outros, refletem em conjunto e inovam de forma colaborativa—é estratégico não apenas para o desenvolvimento profissional individual, mas para o fortalecimento da profissão docente como um todo e para a melhoria sustentável da qualidade educacional.

A interdisciplinaridade também aparece como uma possibilidade transformadora. Schleicher (2018) indica que o enfrentamento de problemas complexos requer a articulação de diferentes áreas do conhecimento, e a formação docente precisa preparar os educadores para esse diálogo. Trata-se de oportunidade de renovar currículos e metodologias.

No entanto, é preciso reconhecer que a inovação tecnológica pode intensificar a precarização do trabalho docente. A literatura alerta para riscos de sobrecarga e responsabilização individual, caso não haja suporte institucional. Nesse ponto, políticas

de valorização e condições adequadas de trabalho surgem como elementos imprescindíveis.

Quadro 3 - Desafios e Oportunidades na Formação Docente.

Desafios	Oportunidades
Resistência curricular e institucional	Inserção de metodologias ativas e ensino híbrido estruturado
Desigualdade de acesso tecnológico	Políticas públicas de conectividade e inclusão digital
Fragmentação das microcredenciais	Flexibilidade na atualização e reconhecimento institucional
Risco de desumanização das relações educativas	Integração ética das tecnologias a práticas humanistas
Sobrecarga e precarização docente	Valorização profissional e redes de colaboração entre professores

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Schleicher (2018), OCDE (2020), Moran (2021), UNESCO (2020).

Ao mesmo tempo, a adoção de práticas digitais pode promover maior engajamento dos estudantes. Moran (2021) ressalta que recursos interativos, quando bem utilizados, aproximam a escola da cultura digital vivida pelos jovens, tornando a aprendizagem mais significativa. Essa oportunidade precisa ser explorada criticamente pelos professores.

A discussão aponta ainda para a necessidade de alinhar tendências globais às realidades locais. Schleicher (2018) observa que modelos importados sem adaptação correm o risco de fracassar. Cada sistema educacional deve construir sua própria estratégia de formação, dialogando com as especificidades culturais, sociais e econômicas.

Por fim, conclui-se que a formação docente do futuro será marcada por tensões e possibilidades. Os resultados demonstram que inovação tecnológica, personalização e novos papéis podem enriquecer a prática educativa, desde que acompanhados de políticas inclusivas, princípios éticos e valorização docente. Esse equilíbrio é a chave para consolidar horizontes transformadores na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste capítulo evidenciou que a formação docente do futuro está profundamente vinculada às transformações tecnológicas e sociais da contemporaneidade. A incorporação da inteligência artificial, do ensino híbrido e da personalização da aprendizagem configura-se como elementos centrais de um novo paradigma educacional. Esses recursos, entretanto, só se tornam efetivos quando mediadas pela atuação crítica e reflexiva do professor.

Constatou-se que o docente assume, cada vez mais, funções de mentor e mediador, superando o modelo tradicional de transmissor de conhecimentos. Esse movimento demanda uma formação inicial e continuada capaz de integrar competências digitais, socioemocionais e colaborativas, sem perder de vista os valores éticos e humanistas que sustentam a prática pedagógica.

Os resultados também mostraram que a flexibilidade é um dos eixos estruturantes da formação contemporânea. As microcredenciais, por exemplo, abrem caminhos para percursos formativos mais personalizados e contínuos. Contudo, sua efetividade depende de regulamentações institucionais que garantam validade e articulação com a carreira docente, evitando fragmentações.

Ao mesmo tempo, os desafios são inúmeros. As desigualdades de acesso tecnológico, a resistência curricular e a sobrecarga de trabalho docente ainda limitam a consolidação de práticas inovadoras. A literatura analisada reforça que, sem políticas públicas consistentes, a inovação tende a permanecer restrita a experiências isoladas e de curto alcance.

As oportunidades, por outro lado, apontam para horizontes promissores. A combinação entre metodologias ativas, ensino híbrido e uso crítico das tecnologias tem potencial para ampliar a autonomia discente e fortalecer a qualidade das aprendizagens. Além disso, a constituição de redes de colaboração entre professores representa estratégia relevante para a construção coletiva de saberes.

Em síntese, a formação docente na era da educação 4.0 exige um equilíbrio entre inovação tecnológica e compromisso social. Preparar professores para o futuro significa não apenas capacitá-los tecnicamente, mas garantir condições de trabalho, valorização profissional e suporte institucional. Apenas assim será possível consolidar uma docência

flexível, interdisciplinar, inclusiva e humanizada, capaz de responder aos desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

OECD. **Teachers and Teaching in a Changing World**. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso em: 14 set. 2025.

OECD. **The Future of Education and Skills: Education 2030 – OECD Learning Framework**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. Acesso em: 06 set. 2025.

OECD. **OECD Learning Compass 2030**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>. Acesso em: 05 set. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

SCHLEICHER, Andreas. **World Class: How to Build a 21st-Century School System**. Paris: OECD Publishing, 2018.

UNESCO. **Rethinking Education: Towards a Global Common Good?** Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>. Acesso em: 05 set. 2025.

UNESCO. **Futures of Education: Learning to Become**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370308>. Acesso em: 07 set. 2025.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 06 set. 2025.

POSFÁCIO

A formação docente, como evidenciado ao longo deste *e-book*, constitui um campo atravessado por múltiplas dimensões históricas, sociais e pedagógicas. Reconhecer essa complexidade é fundamental para compreender por que a docência permanece no centro dos debates sobre qualidade da educação e democratização do acesso ao conhecimento. O percurso apresentado permitiu identificar avanços significativos, mas também tensões que continuam a desafiar a consolidação de uma formação sólida e emancipadora.

No plano histórico, observou-se que a formação de professores esteve sempre vinculada a projetos de sociedade que moldaram a escola brasileira. Desde os modelos elitistas do período imperial até a universalização proposta pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, a docência foi gradativamente assumindo novos contornos. Ainda assim, permanecem contradições que exigem reflexão, como a persistência de desigualdades regionais e estruturais que afetam diretamente o trabalho docente.

A análise do presente mostrou que, apesar de conquistas normativas e institucionais, a valorização docente ainda enfrenta limites concretos. Condições precárias de trabalho, falta de infraestrutura, sobrecarga de tarefas e a ausência de políticas continuadas de formação compõem um cenário que fragiliza o exercício da profissão. Tais fatores revelam que a qualidade da educação não pode ser dissociada das condições objetivas que sustentam o ofício de ensinar.

Por outro lado, este e-book também destacou experiências e perspectivas que apontam para caminhos possíveis. A expansão da cultura digital, embora desafie a escola tradicional, abre horizontes para metodologias inovadoras que favorecem a personalização, a autonomia e a colaboração. A incorporação de tecnologias, quando orientada por princípios críticos e humanistas, pode fortalecer a prática pedagógica e aproximar a escola das realidades vividas pelos estudantes.

A reflexão sobre metodologias ativas indicou que a formação docente precisa preparar professores para ir além da mera transmissão de conteúdos. Estimular o pensamento crítico, o trabalho em grupo e a resolução de problemas complexos emerge como necessidade em uma sociedade caracterizada pela interdependência. Nesse sentido,

as metodologias ativas aparecem não como modismo, mas como estratégia para ressignificar o ensino e valorizar a construção coletiva do saber.

Também foi reafirmada a relevância da formação docente no ensino superior. A integração entre ensino, pesquisa e extensão demanda educadores capazes de articular o domínio científico com a competência pedagógica. A universidade, nesse horizonte, precisa assumir sua responsabilidade formativa não apenas para a produção de conhecimento, mas para a constituição de profissionais críticos, éticos e socialmente comprometidos.

Outro aspecto evidenciado foi a necessidade de incorporar, de forma transversal, a diversidade e a inclusão na formação docente. Reconhecer a pluralidade cultural, social e individual não é apenas exigência normativa, mas condição para a construção de uma escola democrática. Preparar professores para lidar com diferentes realidades significa fortalecer a educação como prática de equidade e justiça social.

As análises prospectivas reforçaram que o futuro da docência não pode ser reduzido ao avanço tecnológico. Inteligência artificial, ensino híbrido é um recurso inovador, mas sua integração deve estar vinculada a políticas públicas consistentes e orientada por valores éticos. A formação docente que se deseja é aquela que alia flexibilidade e inovação à responsabilidade social, garantindo que a escola permaneça como espaço de emancipação.

Por fim, este e-book buscou contribuir para o debate sobre a formação docente em suas múltiplas temporalidades: passado, presente e futuro. Ao problematizar conquistas, limites e perspectivas, reafirma-se a docência como prática social essencial à transformação da realidade. O fortalecimento da profissão docente exige não apenas atualização técnica, mas também reconhecimento político e valorização social. Só assim será possível consolidar uma educação comprometida com a democracia, a inclusão e a construção de um futuro mais justo.



ISBN: 978-6-55321-056-1



9 786553 210561