

(RE)INVENTANDO SABERES: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E O SER DOCENTE

(RE)INVENTING TEACHER KNOWLEDGE: REFLECTIONS ON TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL IDENTITY

Edson Geraldo Santos¹

Thaís Aparecida de Paula Rodrigues Alves²

Bortolo Valfré Baiôcco³

Hudson Helliton Gomes Lima⁴

Marilene Ribeiro Resende⁵

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, suas tendências e desafios na contemporaneidade, com base em uma revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos da área. A investigação aborda diferentes concepções de formação, saberes e conhecimentos docentes, examinando os desafios presentes na formação inicial e continuada de professores, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Fundamentado em autores como Nóvoa, Tardif, Schön, Freire, Shulman, Fiorentini e Marcelo Garcia, o estudo destaca a importância da formação continuada, da reflexão sobre a prática docente e da construção de saberes a partir da experiência e da interação com a comunidade escolar, como alicerces para a consolidação de uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Profissional Docente, Formação de Professores, Saberes Docentes.

1 Mestrando em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (Bolsista pela CAPES), Graduação em Direito pelo Centro Universitário do Triângulo – UNITRI, Especialização em Prática Previdenciária e Trabalhista pelo Complexo Educacional Renato Saraiva – CERS, Graduação em Administração de Empresas pelo Centro Universitário do Triângulo – UNITRI, Especialização em Gestão Ambiental pela União Educacional de Minas Gerais – UNIMINAS. edsongeraldoadv@gmail.com.

2 Mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (Bolsista pela CAPES), Especialização em Inspeção Escolar pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá – FIJ, Graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Uberaba - CESUB. thaia0910@gmail.com.

3 Mestrando em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (Bolsista pela CAPES), Especialista em Geografia do Brasil pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá – FIJ, Graduação em Pedagogia pela Faculdade Única de Ipatinga – FUNIP, Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração – Unilinhães. bortolovbaiocco@gmail.com.

4 Mestrando em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (Bolsista pelo programa Trilhas do Futuro – SEE/MG), Graduação em Ciências Biológicas/Biologia pelo Centro Universitário do Triângulo – UNITRI, Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade FAVENORT. hudson.lima@educacao.mg.gov.br.

5 Doutorado em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, Mestrado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Licenciatura em Matemática pelas Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino - FISTA, Professora titular da Universidade de Uberaba - UNIUBE, na graduação e na pós-graduação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado), integrando as Linhas de Pesquisa "Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem" e do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, na Linha de Pesquisa "Práticas docentes na educação básica". Marilene.resende@uniube.br.

ABSTRACT: This article presents an analysis of teacher education and professional development, its trends and challenges in contemporary times, based on a literature review of classical and contemporary authors in the field. The investigation addresses different conceptions of teacher training, knowledge and professional expertise, examining the challenges found in both initial and continuing education of teachers in Basic Education and Higher Education. Grounded in the works of authors such as Nóvoa, Tardif, Schön, Freire, Shulman, Fiorentini, and Marcelo Garcia, the study highlights the importance of continuing education, reflective practice, and the construction of knowledge through experience and interaction with the school community as foundations for consolidating quality education

KEYWORDS: Teaching Professional Development, Teacher Training, Teaching Knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Pilares fundamentais para um modelo de educação que contemple as nuances da contemporaneidade, a formação e o desenvolvimento profissional docente afiguram-se como bastiões para o fomento de novas técnicas e práticas didático-pedagógicas capazes de responder à dinâmica da evolução da sociedade. Este artigo propõe uma análise crítica da formação e do desenvolvimento profissional docente, explorando tendências, desafios e diferentes concepções que permeiam o campo educacional. Por meio de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, são examinados os saberes e conhecimentos necessários à docência, bem como os desafios enfrentados na formação inicial e continuada de professores, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

A discussão fundamenta-se em referenciais teóricos como Nóvoa, Tardif, Schön, Freire, Shulman, Fiorentini e Marcelo Garcia, destacando a relevância da formação continuada, da reflexão sobre a prática docente e da construção de saberes a partir da experiência e da interação com a comunidade escolar.

Face a um cenário educacional dinâmico, caracterizado por inovações tecnológicas, transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, a docência exige dos profissionais envolvidos um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e aperfeiçoamento, o que aqui se compreende como o conceito amplo de “desenvolvimento”. A formação docente, portanto, supera as etapas iniciais da carreira, configurando-se como um percurso permanente que integra a construção de saberes, a prática reflexiva e o enfrentamento dos desafios contemporâneos

2. METODOLOGIA

A metodologia empregada neste estudo caracteriza-se pela revisão bibliográfica em uma abordagem qualitativa, alicerçada em uma análise crítica e reflexiva de textos acadêmicos e obras de referência sobre formação e desenvolvimento profissional docente. A investigação fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos da área, priorizando a análise de diferentes concepções, tendências e desafios presentes na literatura especializada. Assim, como na perspectiva de Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

A construção do artigo seguiu as seguintes etapas:

- Leitura e análise crítica dos textos selecionados para cada eixo temático;
- Discussão e reflexão sobre conceitos e principais ideias dos autores;
- Sistematização das informações coletadas e sua integração com o referencial teórico;
- Elaboração de sínteses articulando os principais pontos discutidos com a prática docente.

As fontes de pesquisa incluem artigos científicos, livros e obras de autores renomados como Nóvoa, Tardif, Schön, Freire, Shulman, Fiorentini e Marcelo Garcia. Essa abordagem visa ampliar o debate sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, trazendo à superfície possíveis construções epistemológicas capazes de sedimentar o caminho da profissão docente rumo a uma educação de qualidade, equitativa e formadora de cidadãos críticos e de livre saber

3. A DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Complexo e desafiador é o cenário com o qual a docência se depara na atualidade. Com ênfase nas intensas transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas as novas demandas da sociedade do conhecimento requerem do profissional docente um perfil cada vez mais versátil, reflexivo e comprometido com a reconstrução de uma educação que dialogue com a realidade dos alunos e com os desafios do século XXI.

Nesse diapasão, a formação e o desenvolvimento profissional docente emergem como subsídios essenciais para a construção de estruturas educacionais modernas que proporcionem um ensino de qualidade, aderente às novas demandas sociais. Faz-se mister ressignificar os modelos tradicionais de formação, buscando alavancar uma nova institucionalidade que articule a academia, a profissão docente e as escolas. Nóvoa (2022) destaca a incerteza e imprevisibilidade da profissão docente, o que demanda uma maior flexibilidade e até mesmo a reinvenção de uma pedagogia voltada para o encontro e a colaboração. Nóvoa ressalta ainda a necessidade de se repensar a escola, abandonando métodos tradicionais e promovendo ambientes educativos inovadores, capazes de integrar a prática e a aprendizagem colaborativa.

A transformação das escolas passa em primeira instância pela valorização e colaboração dos docentes, com oportunidades formativas de escuta e intercâmbio relevantes, em contraponto ao modelo clássico de educação, que já não mais se constitui como uma abordagem inspiradora. O futuro da educação será construído internamente, com base no trabalho conjunto, na valorização das experiências docentes e na criação de espaços para práticas transformadoras e inclusivas.

O modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores. Nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade (Nóvoa, 2022, p. 17).

Na visão de Nóvoa (2022) proteger, transformar e valorizar escolas e professores são ações indispensáveis para uma educação que promova e universalize o bem-estar de docentes e discentes. Proteger, pois, escolas são espaços únicos de socialização e aprendizagem que requerem cuidado para a promoção de uma educação mútua entre seres humanos. Transformar porque as escolas demandam mudanças profundas em seus modelos de organização e funcionamento, criando ambientes fecundos para que alunos e professores construam juntos processos educativos significativos. Valorizar porque as escolas formam novas gerações e

perpetuam o conhecimento, fazendo do trabalho docente ferramenta imprescindível para a articulação entre saberes, emoções, cultura, experiência e existência.

Como já destacado, a docência na contemporaneidade, impactada por intensas transformações, exige uma maior pluralidade de saberes e a inclusão de múltiplas vozes e perspectivas. O conhecimento permanece como a base fundamental do trabalho educativo, embora os modos de sua aquisição, transmissão e aplicação estejam em constante mutação. É de suma importância reconhecer a escola como um bem público e comum, orientada por objetivos coletivos que transcendem interesses meramente individuais (Nóvoa, 2022).

4. CONCEITO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Garcia (1999), em sua obra *Formação de Professores: para uma Mudança Educativa*, argumenta que a formação docente deve ser contínua, vinculada à prática e em harmonia com as individualidades de cada professor. O autor ressalta que a articulação entre teoria e prática, bem como o reconhecimento da diversidade nas atuações pedagógicas, são princípios basilares para o desenvolvimento profissional dos educadores, conferindo maior eficácia e solidez à formação.

Complementarmente, Roldão (2017) atribui à formação docente um papel central na melhoria da qualidade do ensino, ao incorporar abordagens como o construtivismo e a aprendizagem colaborativa. “A educação de qualidade constitui um bem inestimável das sociedades, cada vez mais indicador do acesso ou da exclusão numa sociedade dita da informação e do conhecimento” (Roldão, 2017, p. 201).

A autora também destaca a importância das tecnologias digitais no processo educativo, apontando os desafios enfrentados no que concerne à inclusão e à diversidade. Ademais, enfatiza que políticas educacionais bem estruturadas podem ter um impacto positivo na formação docente, auxiliando na superação de resistências às mudanças por meio de processos formativos contínuos e alinhados às demandas contemporâneas.

Neste mesmo sentido Garcia (1999) esclarece que o desenvolvimento de competências docentes, que incluem aspectos técnicos, pedagógicos, sociais, relacionais e reflexivos,

contribui exponencialmente para a melhoria da qualidade do ensino, além de fortalecer a necessidade de reconhecimento da profissão docente. O autor destaca que fatores como a experiência prática, a formação contínua e o apoio institucional oferecem uma contribuição substancial para o processo.

Na visão de Fiorentini e Crecci (2013), o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente surge como uma resposta à necessidade de diferenciar o aprendizado e o crescimento contínuo dos professores dos modelos tradicionais de formação. Esses modelos clássicos, baseados em cursos desconectados das práticas profissionais, não oferecem aos docentes a transformação necessária para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Em contraste, o Desenvolvimento Profissional Docente caracteriza-se como um processo contínuo e transformador, que ocorre ao longo do tempo e dentro de comunidades profissionais, envolvendo tanto experiências de aprendizagem intencionais quanto espontâneas, capazes de ampliar e maximizar as possibilidades de atuação docente.

Os autores destacam que o Desenvolvimento Profissional Docente exige a integração entre a qualificação profissional e as condições concretas de trabalho, como salários, carga horária, gestão e currículo, garantindo que as formações sejam efetivas e contextualizadas. Ademais, práticas inovadoras, como a colaboração na tomada de decisões pedagógicas, a resolução coletiva de problemas, a conexão direta com as práticas docentes e a continuidade dos programas formativos, são apontadas como primordiais. Também são mencionadas a importância do alinhamento com metas institucionais e a construção de relações sólidas entre os professores e as instituições como fatores que impulsionam o sucesso dessas iniciativas.

Fiorentini e Crecci (2013) enfatizam ainda o papel central das comunidades investigativas como impulsionadoras do Desenvolvimento Profissional Docente. Essas comunidades promovem a análise coletiva de práticas pedagógicas, o desenvolvimento de materiais didáticos, o compartilhamento de experiências e a produção de conhecimentos específicos e aplicados. Para os autores, o Desenvolvimento Profissional Docente transcende o entendimento limitado de um "termo guarda-chuva", ao oferecer um novo significado à formação docente. Ele mobiliza políticas e práticas que ressignificam os processos formativos e fomentam novas abordagens para o fortalecimento e a transformação da prática pedagógica.

Em síntese, as discussões dos autores mencionados evidenciam a relevância de novos modelos de formação docente, fundamentados na integração entre teoria e prática, na promoção de ambientes colaborativos e na atualização constante dos processos de formação inicial e continuada. As proposições apresentadas reforçam a necessidade de estratégias formativas que aliem práticas reflexivas, valorizem a diversidade e articulem saberes teóricos e contextuais. Esses elementos são indispensáveis para enfrentar os desafios contemporâneos da docência, ao mesmo tempo em que fomentam uma formação capaz de qualificar os professores e promover transformações significativas no ensino e na aprendizagem

5. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação docente tem sido amplamente discutida no contexto histórico educacional, a partir de variadas concepções e estratégias formuladas para abordar os desafios inerentes a cada contexto e realidade temporais. Nessas concepções apresentam-se fundamentos epistemológicos diversos que impactam diretamente as políticas de formação, as práticas pedagógicas e a construção da identidade profissional docente. Mediante os estudos que embasaram a presente pesquisa foi possível compreender a complexidade que envolve a formação docente, fundamentadas nas análises das perspectivas teóricas de autores como Contreras, Schon, Zeichner e Giroux.

Dentre as abordagens elencadas, a concepção do **profissional técnico**, fundamentada no positivismo e na racionalidade técnica, vislumbra a docência como uma aplicação instrumental de métodos e técnicas científicas. Contreras (2002) aduz que essa visão, embora valorize o domínio do conhecimento científico, reduz a autonomia do professor ao cumprimento de prescrições externas e limita seu papel a executor de práticas tecnocráticas, caracterizando uma autonomia ilusória.

Noutro sentido, o **profissional reflexivo**, descrito por Schon (1992), sugere que o professor seja um agente autônomo e dotado de originalidade que o torne capaz de refletir e aprender continuamente com suas práticas. Essa concepção valoriza o conhecimento intrínseco, experimental e intuitivo, colocando a reflexão na ação e sobre a ação como eixos centrais para a formação docente. O autor defende a importância de uma formação docente reflexiva,

contrapondo-se à abordagem tradicional, que se apoia em um conhecimento escolar fragmentado e categórico, argumentando que a formação ideal deve se fundamentar no conceito de "*practicum reflexivo*", no qual os professores aprendem mediante observação, experimentação e diálogo.

As tradições “desviantes” da formação artística, bem como do treino físico e da aprendizagem profissional, contêm, no seu melhor, as características de um *practicum reflexivo*. Implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer. Nos *ateliers* de *design* arquitetônico, por exemplo, os alunos começam por desenhar antes de saberem o que é o *design*. Nos primeiros tempos toda a gente se queixa da confusão. (Schon, 1992, p. 6)

Essa abordagem busca superar a dicotomia entre teoria e prática, integrando as dimensões cognitiva, interpessoal e institucional do ensino. A formação reflexiva é apresentada não como uma técnica meramente instrumental, mas como uma prática holística que exige autoconfiança, criatividade e a aceitação da incerteza como parte inerente ao processo de aprendizagem e desenvolvimento docente.

A concepção do **professor pesquisador**, conforme defendida por Zeichner (1998), propõe uma abordagem progressista na formação docente, fundamentada na pesquisa-ação. Nesse modelo, o professor não se limita a refletir criticamente sobre sua prática, mas também assume o papel de produtor de conhecimento, contribuindo diretamente para a transformação das escolas e para a promoção da equidade e justiça social. O autor destaca que a docência deve integrar aspectos técnicos e morais, buscando superar o distanciamento entre a pesquisa acadêmica e a rotina docente na educação básica.

Embora o autor não forneça uma definição literal de "professor pesquisador", o conceito pode ser construído a partir de sua argumentação, que valoriza o professor como protagonista na geração de conhecimento educacional. Ele critica a visão tradicional que reduz a pesquisa docente a uma atividade complementar ou meramente instrumental, enfatizando seu impacto significativo na produção de saberes. Para Zeichner, é essencial romper com a hierarquia que posiciona o pesquisador acadêmico acima do professor, promovendo a colaboração e a troca de conhecimentos entre esses dois atores

A pesquisa-ação apresentada como metodologia central para o trabalho do professor pesquisador, destaca o seu potencial de gerar conhecimento diretamente aplicável à prática pedagógica. Destarte, o conceito de professor pesquisador, conforme delineado por Zeichner, se fundamenta na valorização do professor como agente ativo e colaborativo na construção de saberes educacionais, com base em suas experiências práticas e em uma interação dinâmica com a academia.

Sob a perspectiva de Giroux (1999), o **professor intelectual crítico** compreende a escola como um espaço político e desempenha o papel de agente transformador, comprometido com a formação de cidadãos críticos e a construção de uma sociedade democrática e emancipadora. Nesse contexto, a atuação docente transcende a simples transmissão de conhecimento, configurando-se como uma prática que promove uma linguagem crítica e oferece aos alunos voz ativa em suas experiências de aprendizagem.

A concepção do professor intelectual crítico destaca a produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais no ambiente escolar, reconhecendo que a escola não é um espaço neutro. Toda atividade humana é permeada por alguma forma de pensamento, e, nesse sentido, o professor é chamado a fomentar a capacidade crítica dos alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais livre, participativa e igualitária. A formação desse professor deve, portanto, basear-se em uma sólida fundamentação teórica e no esclarecimento das condições ideológicas e práticas que sustentam sua atuação como um intelectual transformador, alinhando-se aos valores de justiça social e emancipação coletiva.

As concepções de formação de professores ora apresentadas evidenciam a complexidade do tema, abrangendo desde a visão tecnicista, que limita a autonomia docente, até abordagens mais progressistas, como as perspectivas reflexiva, pesquisadora e intelectual crítica, que enfatizam o protagonismo, a criatividade e o compromisso ético-político dos educadores.

As contribuições de Contreras, Schon, Zeichner e Giroux destacam a imprescindibilidade de se articular saberes teóricos e práticos no processo de formação docente, buscando a preparação dos professores para os desafios da prática docente e para o exercício de seu papel como agentes transformadores. Nesse contexto, a formação de professores deve transcender os modelos tradicionais, proporcionando bases epistemológicas e metodológicas

que possibilitem não apenas a reflexão crítica sobre a prática, mas também a produção de conhecimento e a efetiva promoção de transformações sociais significativas.

6. SABERES E CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

A docência exige uma formação sólida que permita aos profissionais articular diferentes saberes e responder às demandas atuais da educação. Nesse contexto, a integração de teoria e prática, fundamentada em uma perspectiva crítica e reflexiva, emerge como um alicerce capaz de transformar a educação, promovendo uma formação democrática e alinhada aos desafios do século XXI.

Para Mizukami (2004), analisando contribuições de Shulman, o ato de ensinar não se resume à mera transmissão de conteúdos, mas envolve a articulação de conhecimentos específicos da disciplina, conhecimentos pedagógicos, conhecimentos contextuais sobre a sociedade e a cultura nas quais os alunos estão inseridos, bem como dos conhecimentos sobre si mesmo como professor.

Tardif (2014) destaca a importância dos saberes docentes na formação profissional dos professores, ao ressaltar que o conhecimento docente é construído ao passo do tempo, integrando experiências pessoais, formação acadêmica e prática pedagógica. O autor enfatiza a centralidade da formação contínua como necessidade para a melhoria da qualidade do ensino, destacando os desafios atuais da profissão docente e a necessidade de valorizar tal complexidade.

Para Tardif (2014), os saberes docentes são plurais, heterogêneos e dinâmicos, formados a partir de diversas gêneses, como experiência prática, formação inicial e continuada, e interações culturais. Tais saberes transcendem o domínio de conteúdos específicos, abrangendo conhecimentos pedagógicos, curriculares, experienciais, sociais e tecnológicos, essenciais para o sucesso da prática docente. O autor em tela destaca os seguintes saberes:

Saberes Disciplinares: Envolvem o domínio dos conteúdos específicos das áreas do conhecimento, como história, matemática ou literatura. Esses saberes, tradicionalmente transmitidos em cursos universitários, precisam ser transformados em saberes escolares adaptados às realidades e necessidades dos alunos.

Saberes Curriculares: Relacionam-se ao conhecimento das diretrizes educacionais, programas de ensino e objetivos que orientam a prática docente. Eles permitem escolhas pedagógicas coerentes e alinhadas às políticas educacionais .

Saberes Pedagógicos: Incluem metodologias de ensino, estratégias de avaliação e gestão de sala de aula. Shulman (1987) apresenta o conceito de "conhecimento pedagógico do conteúdo", que integra o domínio do conteúdo ao conhecimento pedagógico, tornando-os saberes científicos ensináveis.

Saberes Experienciais: Construídos no exercício prático da profissão, esses saberes incluem o conhecimento dos alunos, das dinâmicas escolares e das estratégias pedagógicas aplicadas em contextos variados. A prática é compreendida como um ambiente contínuo de aprendizagem.

Saberes Sociais: Referem-se à compreensão do contexto sociocultural onde a escola está inserida, considerando a influência desse contexto no processo educativo.

Saberes Tecnológicos: Englobam o uso crítico e inovador das tecnologias de informação e comunicação na prática docente. Embora Tardif (2014) não trate diretamente dos saberes tecnológicos como uma categoria formal, suas obras fornecem base teórica para que outros autores e pesquisadores discutam a integração crítica e inovadora da tecnologia, como parte dos saberes necessários à docência contemporânea, especialmente no que se refere à formação continuada, à prática reflexiva e à adaptação às demandas do contexto escolar atual.

Ainda acerca dos saberes tecnológicos, Garcia (2013) assevera que, na era da informação e do conhecimento, o exercício da docência exige que o professor ultrapasse o domínio da matéria, da pedagogia e da didática. O autor destaca a importância do desenvolvimento do **conhecimento técnico-pedagógico do conteúdo**, que integra as tecnologias às práticas pedagógicas e ao arcabouço curricular. Tal integração não deve ser vista como um simples complemento ao ensino tradicional, mas como um elemento de transformação e aperfeiçoamento da docência.

A qualidade da educação se sustenta na articulação entre tecnologia, conteúdo, didática e pedagogia. Assim, para Garcia (2013), o modelo de conhecimento técnico-pedagógico do conteúdo proposto baseia-se em quatro dimensões principais:

Conhecimento Tecnológico: Refere-se ao domínio dos aspectos técnicos das tecnologias, como *softwares*, *hardwares* e plataformas digitais. Engloba a competência no uso de ferramentas como processadores de texto, inteligências artificiais, planilhas eletrônicas, navegadores e e-mails, dentre outras.

Conhecimento Tecnológico do Conteúdo: Trata da compreensão de como as tecnologias transformam o próprio conteúdo das disciplinas. Por exemplo, o uso do Google Earth no ensino de geografia para aprofundar a compreensão de conceitos e solucionar problemas.

Conhecimento Técnico-Pedagógico: Envolve saber aplicar as funcionalidades das tecnologias para fins pedagógicos. Isso inclui a utilização de ferramentas para criar mapas conceituais, elaborar avaliações *online*, promover debates ou atividades de pesquisa na internet.

Conhecimento Técnico-Pedagógico do Conteúdo: Integra as três dimensões anteriores, combinando o conhecimento do conteúdo, da pedagogia e da tecnologia. Essa dimensão capacita o professor a representar novos conceitos, identificar barreiras de aprendizagem e utilizar tecnologias para superá-las, adaptando-se às necessidades dos alunos.

Nesta mesma direção, Koehler e Mishra (2009), inspirados no pensamento de Shulman, apresentam o conceito de *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), ou Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo, que se refere ao conhecimento integrado de tecnologia, pedagogia e conteúdo necessário para o ensino. Esse conhecimento surge da interação entre esses três elementos, permitindo que os professores utilizem tecnologias de forma construtiva, representem conceitos claros e identifiquem soluções para os problemas de ensino-aprendizagem.

O TPACK destaca que cada situação educacional apresenta combinações singulares de tecnologia, pedagogia e conteúdo, exigindo dos professores flexibilidade e habilidade para adaptar práticas ao contexto. Tal abordagem supera a visão simplista de soluções tecnológicas universais, ressaltando a necessidade de equilíbrio dinâmico entre os componentes.

Ademais, a introdução de novas tecnologias demonstra como os educadores são levados a repensar suas práticas pedagógicas, desde a representação de conteúdo *online* até a conexão entre alunos e saberes. O TPACK enfatiza que ensinar com tecnologia é um processo complexo,

que exige constante integração e renovação das dimensões pedagógicas, tecnológicas e de conteúdo, em resposta às especificidades das condições educacionais.

Garcia (2013) destaca que, para potencializar a aprendizagem, o professor deve compreender como as tecnologias podem ser utilizadas na construção de novos saberes a partir dos conhecimentos intrínsecos dos estudantes, promovendo uma educação aderente às particularidades dos alunos.

O professor do século XXI deve assumir o papel de "analista simbólico", sendo capaz de manipular símbolos, criar artefatos conceituais e aplicar as tecnologias de forma criativa (Garcia, 2013). Essa competência é essencial para o desenvolvimento profissional docente, ao passo que permite ao professor atuar como agente transformador na construção de conhecimento e no enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos.

Como esclarece Tardif (2014), a articulação entre os diversos saberes, associados à prática docente, permite adaptar o conteúdo às demandas e contextos específicos dos alunos. Todavia, essa articulação não é linear; tendo os profissionais que enfrentar tensões e dilemas ao integrar diferentes tipos de saberes. Desta forma, faz-se necessária uma reflexão crítica constante sobre a prática pedagógica para alcançar uma síntese coerente e relevante.

Os saberes docentes possuem uma temporalidade, transformando-se ao longo da trajetória profissional do professor. Desde a formação inicial até a prática cotidiana, passando pela formação continuada, cada experiência contribui para a ressignificação dos conhecimentos docentes. O início da jornada, marcado pelo "choque com a realidade", é especialmente relevante para consolidar a identidade profissional e os saberes práticos do professor (Tardif, 2014).

Por fim, a pesquisa educacional desempenha um papel central na construção de um cabedal de conhecimentos para a docência, posto que se presta a investigar como os saberes são mobilizados e transformados na prática, além de promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e experienciais. Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento fortalece sua capacidade de produzir saberes relevantes sobre sua própria prática (Tardif, 2014).

7. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: DESAFIOS E TENDÊNCIAS

A formação inicial e continuada de professores representa um processo dinâmico e permanente, necessário para a qualificação da prática pedagógica e a promoção do desenvolvimento profissional docente. Contudo, desafios relevantes, como a desarticulação entre teoria e prática, a desvalorização da carreira docente e a precariedade das condições de trabalho, ainda perduram, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Não obstante estes desafios, novas tendências e oportunidades se apresentam, apontando rotas promissoras para superar tais barreiras e sedimentar uma formação contextualizada, reflexiva e significativa.

Vasconcelos e Rocha (2024) destacam que as diretrizes curriculares nacionais (DCNs), em especial a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que estabelece as Diretrizes para a Formação Continuada, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como as DCNs aplicáveis à educação superior, devem exercer um papel fundamental no desenvolvimento profissional docente, através da definição assertiva das competências e habilidades, da integração entre formação inicial e continuada e da valorização da escola como espaço privilegiado para a formação docente.

Ademais, as autoras apontam a relevância da formação em serviço, da colaboração entre pares e do protagonismo dos professores no seu próprio processo de autodesenvolvimento e autoformação. Todavia, alertam para desafios, como a necessidade de respeitar as particularidades locais e evitar abordagens tecnicistas que possam limitar a autonomia docente.

Cruz e Ferreira (2023), em artigo que analisa o desenvolvimento profissional docente, destacam a influência da pedagogia de Paulo Freire sobre as pesquisas brasileiras acerca do tema, mesmo quando o autor não é citado diretamente. Embora não apresentem um conceito específico cunhado por Freire, as autoras evidenciam a convergência entre sua visão e os princípios freirianos de educação. A análise enfatiza a autonomia docente, a formação continuada contextualizada e a importância do diálogo entre professores, elementos que ecoam a pedagogia de Freire, que entendia a formação docente como um processo emancipatório fundamentado na conscientização do papel social e na reflexão crítica sobre a prática.

Para Cruz e Ferreira (2023), a aplicação da visão freiriana ao desenvolvimento profissional docente rompe com abordagens tradicionais que reduzem a formação continuada à simples transmissão de conteúdos, valorizando a experiência e a reflexão crítica do professor.

Essa perspectiva incentiva a construção de uma identidade docente autônoma e crítica, capaz de questionar estruturas sociais e contribuir para a transformação da realidade. Outrossim, destaca a importância da colaboração entre professores, promovendo a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, combatendo o isolamento e a competição.

No contexto atual, caracterizado pela desvalorização da profissão docente, precarização das condições de trabalho e tentativas de controle ideológico, a abordagem freiriana torna-se essencial. A formação de professores críticos e conscientes de seu papel social é vista como fundamental para resistir a essas adversidades e construir uma educação democrática e emancipatória. As autoras concluem que a formação e o desenvolvimento dos educadores devem transcender a capacitação técnica e incorporar dimensões políticas e sociais, inspirando-se nos princípios de diálogo, autonomia e compromisso com a transformação social propostos por Freire.

7.1 EDUCAÇÃO BÁSICA

Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017) analisam criticamente os desafios da formação de professores no Brasil, com ênfase nos cursos de Pedagogia, destacando que a visão histórica do magistério como uma "vocação" feminina, baseada em um suposto dom natural, comprometeu a profissionalização deste campo. As autoras argumentam que essa concepção perpetua uma desvalorização da carreira docente e contribui para problemas estruturais como a ausência de uma identidade profissional sólida, a desconexão entre formação prática e teórica, e a falta de articulação entre universidade e escola.

As autoras apontam que superar esses desafios exige uma formação ancorada em fundamentos didáticos sólidos e na integração entre teoria e prática, elementos essenciais para a construção de um *habitus profissional*. Para que o magistério seja reconhecido como uma profissão estruturada e valorizada, é necessário romper com o estigma de "vocação" e adotar uma abordagem que promova o reconhecimento social e político da docência, alinhada às demandas contemporâneas da educação básica.

Em seu artigo *A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo*, Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017) elencam os seguintes desafios e tendências na formação docente no Brasil:

Magistério como "Vocação" e Desvalorização Profissional: O magistério é frequentemente visto como uma "vocação" associada ao instinto maternal e ao amor às crianças, desconsiderando a necessidade de formação científica e técnica. Essa visão contribui para a desvalorização da profissão, manifestada em baixos salários e condições de trabalho inadequadas.

Deficiências na Formação e Conexão com o Campo Prático: Os cursos de Pedagogia priorizam conteúdos teóricos em detrimento da prática docente, tornando a formação pouco efetiva. Estágios são muitas vezes tratados de forma burocrática, sem orientação adequada, dificultando a articulação entre universidade e escola. Além disso, a didática, considerada essencial para a profissão docente, carece de atenção suficiente nos currículos.

Autonomia e Valorização Profissional: A ausência de um órgão de classe forte e a falta de autonomia docente reforçam a desvalorização da carreira. O reconhecimento do protagonismo dos professores em exercício é fundamental para fortalecer a profissão e qualificar a formação docente.

Construção do *Habitus Profissional*: A formação docente deve promover o desenvolvimento do *habitus profissional*, que abrange disposições, saberes e habilidades para atuar de forma eficiente no contexto escolar. A articulação entre teoria e prática e estágios supervisionados são elementos básicos para essa construção.

Integração entre Universidade e Escola: É necessário fortalecer a articulação entre a universidade, responsável pela formação teórica, e a escola, como campo de prática. Parcerias institucionais, formação continuada e valorização do conhecimento prático dos professores em exercício são estratégias fundamentais.

As autoras concluem que superar a visão do magistério como "vocação" e adotar uma abordagem que integre formação teórica e prática são passos indispensáveis para construir uma identidade profissional sólida e promover o protagonismo e a valorização docente.

7.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR

Analisando a formação de professores no ensino superior brasileiro Melo e Campos (2019) reconhecem a necessidade de políticas institucionais para o desenvolvimento docente. Com base em pesquisa quantitativa e qualitativa realizada em uma universidade federal brasileira, as autoras concluem que a formação fragmentada, focada em treinamentos isolados, é insuficiente para atender às demandas da prática pedagógica no contexto universitário. Elas sustentam a necessidade de implementação de uma "Pedagogia Universitária", compreendida como um campo permanente de formação que conecta teoria e prática, reconhece a complexidade do trabalho docente e promove a construção da identidade profissional no ensino superior.

A pesquisa supramencionada destaca a importância de uma formação contínua e contextualizada, que aborde as dimensões pedagógica, curricular, institucional, ética e política. Para as autoras, o desenvolvimento docente deve ser um processo integrado, capaz de promover mudanças significativas na prática pedagógica e fortalecer o papel do professor universitário frente aos desafios da educação superior. Desvendar e compreender os principais desafios e tendências nessa área é questão a ser pautada para refletir sobre ações transformadoras na formação inicial e continuada de professores universitários.

Corroborando com a ideia em epígrafe, Vieira e Vieira (2023) por meio de uma pesquisa qualitativa sobre a formação de professores no ensino superior no Brasil, evidenciam a ausência de uma formação pedagógica específica, mesmo quando exigida por legislação. As autoras contrastam essa lacuna com a ênfase predominante na pesquisa nos programas de pós-graduação, o que frequentemente resulta em professores despreparados para o exercício didático, replicando práticas observadas durante suas experiências como estudantes.

Como proposta para o enfrentamento dessa questão, a pesquisa sugere a adoção de uma "Pedagogia Universitária", defendendo uma formação mais reflexiva e alinhada à realidade do ensino superior. Essa abordagem busca integrar teoria e prática de forma a consolidar a profissionalização docente e promover práticas pedagógicas mais qualificadas no ensino superior brasileiro.

Vieira e Vieira (2023) discutem os desafios e tendências para a formação inicial e continuada de professores no ensino superior, destacando a complexidade da docência

universitária em um contexto de intensas mudanças educacionais e sociais, elencando os seguintes pontos principais:

Necessidade de formação pedagógica: A Pedagogia Universitária é apresentada como uma base indispensável para a formação docente, pois apenas o domínio do conteúdo disciplinar não é suficiente para garantir uma aprendizagem efetiva no ensino superior.

Importância da Pedagogia Universitária: Esse campo busca sistematizar conhecimentos sobre docência, ensino-aprendizagem e processos universitários, promovendo uma reflexão crítica e estratégias pedagógicas específicas.

Formação reflexiva e contextualizada: Defende-se uma abordagem formativa que analise a prática docente, considerando as especificidades das instituições e as necessidades dos professores.

Mobilização da comunidade acadêmica: A formação de qualidade depende da colaboração entre docentes, estudantes e grupos de pesquisa, além de uma cultura institucional que valorize o ensino.

Desvalorização da formação pedagógica na pós-graduação: A priorização da pesquisa sobre o ensino nos programas *stricto sensu* resulta em professores com sólida formação acadêmica, mas sem preparo para o manejo didático.

Resistência dos docentes: Muitos professores universitários resistem aos processos de formação, devido à cultura acadêmica que prioriza a pesquisa e à crença na suficiência do domínio de conteúdo.

Formação continuada fragmentada: Ações pontuais, como palestras e seminários, não atendem às necessidades reais dos professores, especialmente em instituições privadas.

Em síntese, as autoras destacam a necessidade de repensar a formação de professores no ensino superior, defendendo políticas institucionais que promovam uma formação pedagógica integral e contínua. A superação desses desafios requer uma abordagem coletiva e estratégica, envolvendo toda a comunidade acadêmica para fortalecer a docência e a qualidade da educação superior.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação e o desenvolvimento profissional docente constituem pilares fundamentais para a construção de uma educação transformadora e alinhada às demandas contemporâneas. Ao longo deste artigo, foram analisados os desafios e tendências que permeiam a formação inicial e continuada de professores, considerando os contextos da Educação Básica e da Educação Superior. As análises realizadas, fundamentadas em estudos teóricos e em evidências da literatura especializada, evidenciaram a complexidade do processo formativo e a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre as políticas, práticas e saberes envolvidos.

A análise revelou que os desafios enfrentados pelos professores são multifacetados, abrangendo desde a desvalorização da carreira docente e a precarização das condições de trabalho até a fragmentação dos programas formativos e a ausência de articulação entre teoria e prática. Além disso, observou-se a influência de visões tecnicistas e reducionistas, que limitam o protagonismo docente e reforçam estruturas que dificultam a construção de uma identidade profissional sólida.

Por outro lado, emergem tendências promissoras que apontam para a necessidade de se repensar os modelos tradicionais de formação. A valorização de abordagens como a integração de saberes experienciais e sociais, a formação contextualizada e reflexiva, bem como o incentivo à colaboração entre pares, emerge como alternativas para superação dos impasses e promoção de práticas pedagógicas efetivas. Esses elementos destacam a importância de integrar teoria e prática e de reconhecer a diversidade como potencial transformador no processo educativo.

A pesquisa bibliográfica realizada também reafirma o papel central das instituições de ensino, tanto na formação inicial quanto na continuada, como espaços privilegiados para a produção de conhecimento e inovação pedagógica. O fortalecimento do diálogo entre universidade, escola e comunidade acadêmica surge como condição indispensável para o avanço de políticas e práticas formativas que atendam às especificidades de cada contexto.

Assim, conclui-se que a formação docente deve transcender a mera capacitação técnica e instrumental. É imperativo que as iniciativas formativas incorporem dimensões políticas, éticas e sociais, promovendo o engajamento crítico dos professores em relação aos desafios contemporâneos e à construção de uma educação equitativa e emancipatória. A transformação

da prática docente requer não apenas mudanças nas estruturas institucionais, mas também uma contínua ressignificação dos saberes e identidades que configuram o ser e o fazer docente.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e do programa Trilhas do Futuro - SEE/MG.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. 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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2019, p. 49-52. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 out. 2020, p. 49-52. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CONTRERAS, José. A autonomia ilusória: o professor como profissional técnico. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. [s.n]; São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 4, p. 87-104.

CRUZ, Lilian Moreira; FERREIRA, Lúcia Gracia. Paulo Freire e desenvolvimento profissional docente: movimento das pesquisas em 20 anos. **Revista Profissão Docente**, v. 23, n. 48, p. 01-28, dez. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31496/rpd.v23i48.1548>. Acesso em 15 dez. 2024.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jun. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74>. Acesso em 15 dez. 2024.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. [s.n]; Porto: Porto Editora, 1999. 272p.

GARCIA, Carlos Marcelo. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 9-35, mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100003>. Acesso em 15 dez. 2024.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. [s.n]; Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Cap. 9, p.157-174.

KOEHLER, Matthew J., MISHRA, Punya. What is technological pedagogical content knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, Chesapeake, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2009. Disponível em: <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge>. Acesso em 14 dez. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311p.

MARAFELLI, Cecília Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDÃO, Zaia. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 982-997, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144293>. Acesso em 13 dez. 2024.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente na educação superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-62, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145897>. Acesso em 13 dez. 2024

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: Algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-40, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 07 dez. 2024.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. [s.n]; Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2022. 116p.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>. Acesso em 12 dez. 2024.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. [s.n]; Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.78-91.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, US: v. 57, n. 1, p. 1-22, abr. 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>. Acesso em 13 dez. 2024

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 325p.

VASCONCELOS, Clenya Ruth Alves; ROCHA, Solange Helena Ximenes. O que Dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236131966vs01>. Acesso em 12 dez. 2024.

VIEIRA, Gessika Mendes; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira. Formação de professores no ensino superior: a profissionalização docente por meio da Pedagogia Universitária. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 23, nº 2, ago. 2023, p. 55-67. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10443747>. Acesso em 12 dez. 2024.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. [s.n]; Campinas, SP: Mercado de Letras/ABL, 1998. p. 207-236.