

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: METODOLOGIAS ATIVAS, BNC-FORMAÇÃO E OS DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Thays Cristina Ricci Silva Machado

Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau
<https://orcid.org/0009-0003-8603-4251>
E-mail thays@educacionalsp.com

Daiana Pereira Belaz

Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau
<https://orcid.org/0009-0000-3015-5896>
E-mail daianabelaz@gmail.com

Ricardo José Machado

Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau
<https://orcid.org/0009-0005-7728-5395>
E-mail ricardo@educacionalsp.com

Sandra Elias Takaki

Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau
<https://orcid.org/0009-0002-8520-2914>
E-mail sandtakaki@yahoo.com.br

Sandra Mirella Marquese

Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau
<https://orcid.org/0009-0008-1892-5518>
E-mail sm-marquese@hotmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1-101>

RESUMO: O presente artigo analisa a formação inicial e continuada de professores no Brasil à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e das políticas educacionais recentes, com ênfase na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e na Base Nacional Comum para a Formação Continuada. Parte-se do seguinte problema de pesquisa: em que medida as diretrizes normativas atuais e a incorporação de metodologias ativas contribuem para a superação da fragmentação entre teoria e prática na formação docente? O objetivo geral é compreender como as políticas públicas e os referenciais teóricos contemporâneos estruturam a profissionalização docente. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de legislações, pareceres e autores que discutem a temática. Conclui-se que, embora haja avanços normativos significativos, a efetiva consolidação de uma formação docente articulada à prática exige fortalecimento institucional, ampliação da Residência Pedagógica e consolidação de culturas colaborativas nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Metodologias ativas. BNC-Formação. Residência Pedagógica. Políticas públicas educacionais.

INITIAL AND CONTINUING TEACHER TRAINING IN BRAZIL: ACTIVE METHODOLOGIES, THE NATIONAL CURRICULUM FRAMEWORK FOR TEACHER TRAINING, AND THE CHALLENGES OF LINKING THEORY AND PRACTICE

ABSTRACT: This article analyzes the initial and continuing education of teachers in Brazil in light of the National Curriculum Guidelines and recent educational policies, with emphasis on the National Common Base for Initial Teacher Training in Basic Education (BNC-Formação) and the National Common Base for Continuing Education. It starts from the following research problem: to what extent do current normative guidelines and the incorporation of active methodologies contribute to overcoming the fragmentation between theory and practice in teacher training? The general objective is to understand how public policies and contemporary theoretical frameworks structure teacher professionalization. This is qualitative research, of a bibliographic and documentary nature, based on the analysis of legislation, opinions, and authors who discuss the subject. It concludes that, although there are significant normative advances, the effective consolidation of teacher training articulated with practice requires institutional strengthening, expansion of the Pedagogical Residency program, and consolidation of collaborative cultures in schools.

KEYWORDS: Teacher training. Active methodologies. BNC-Formação. Teaching Residency. Educational Public Policies.

INTRODUÇÃO

A fundamentação teórica para a formação de professores por meio de metodologias ativas é baseada em uma variedade de teorias educacionais e princípios pedagógicos que enfatizam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Algumas abordagens teóricas são comumente associadas à formação de professores por meio de metodologias ativas, como o construtivismo, a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem cooperativa, aprendizagem ativa, entre outras.

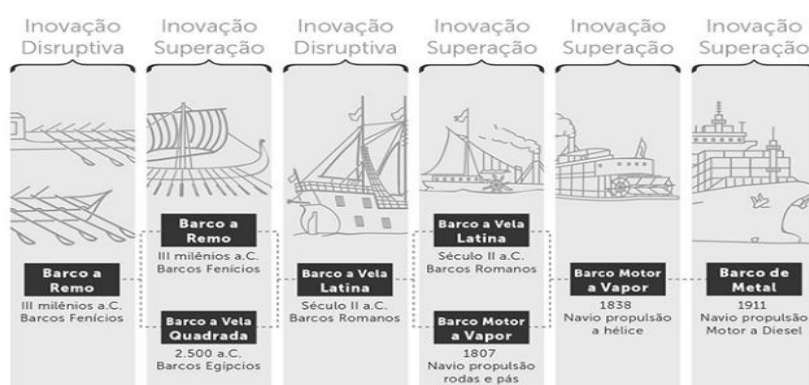
Essas abordagens teóricas fornecem uma base sólida para a implementação de metodologias ativas na formação de professores. Ao envolver os futuros professores em atividades práticas, colaborativas e contextualizadas, as metodologias ativas ajudam a prepará-los para criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e engajadores que promovam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de seus alunos.

Iniciamos esta seção com Fava (2016), que nos apresenta a evolução da história da humanidade, desde o século XVIII, quando o trabalho artesanal foi sendo substituído pelo assalariado e a informação passou a ser a matéria prima e a tecnologia permeando a

atividade humana em todas as organizações, em especial as Instituições de Ensino. E qual o motivo de o autor destacar as escolas nesta redefinição das tarefas realizadas? Justifica-se, pois, as escolas se empenham na divulgação da informação, além de ensinar, a aquisição de novos conhecimentos e orientar na escolha dos conceitos corretos dentre os infinitos que circulam nas mídias digitais ou não.

Faz-se necessária a quebra de paradigmas na formação de professores, onde as estruturas dos Cursos sejam organizadas e realizadas de modo horizontal, adequado à realidade da geração de requer a inovação. Fava (2016), cita que o único serviço que ainda não conseguiu promover inovações disruptivas provavelmente foi a Educação. Apresentando a “Inovação Sustentada”, aquela que não altera, e sim melhora o sistema estabelecido e a “Inovação Disruptiva”, que é inteiramente nova, projeto pedagógico, estrutura física, corpo docente, experiência dos estudantes, o autor alerta que ambas afetarão as estratégias das escolas. O autor apresenta soluções de navegações híbridas na figura abaixo.

Figura 1 - Soluções de navegações híbridas



Fonte: Fava (2016).

Em seguida nos traz a linha do tempo da Inovação na Educação desde o Ensino Individual (Século V ~ IV a.C. – Paideia Grega) até às Escolas Blended Learning juntas com Escolas por Realidade Virtual, unindo a Educação Híbrida e a Educação Virtual.

Figura 2 - Linha do tempo da inovação na Educação



Fonte: Fava (2016).

Buscando a melhoria da formação de professores de educação infantil e anos iniciais, entre os anos de 1990 e 2002, o documento intitulado como “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, após vários debates foi homologado pelo Ministro, em 2002 (Resolução 01/2002). A Resolução curricular vigeu até 2015, quando da homologação de novas diretrizes para a formação de professores pela Resolução CNE-CP 02/2015. E atualmente, a 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).

Considerando o foco na prática, os estágios são o grande empecilho para a implementação de currículos adequados a BNC-FI, pois precisam ocorrer desde o ingresso do aluno e durante todo o curso, assim como acontece nos cursos de Medicina.

Espera-se que as mudanças nas políticas públicas da Educação Brasileira possam fomentar uma formação inicial e continuada de professores com preparo suficiente para aplicação de novas metodologias ativas de ensino aprendizagem, e ainda que contemplem o conhecimento teórico e prático concomitantes, tão necessário para uma formação de professores adequada.

Para que a formação inicial e continuada de professores seja significativa, reflexiva, deixando de ser apenas tecnicista e que não corra o risco de os professores frustrar-se no início de sua carreira e durante sua trajetória profissional, é imprescindível

a relação muito bem alinhada entre a universidade e as redes de ensino municipal e estadual.

Trata-se de formar professores carregados de conhecimentos e habilidades para que sejam capazes de refletir sobre sua própria prática docente e se tornarem facilitadores de aprendizagem e construção do conhecimento pelos estudantes.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação inicial e continuada de professores é um aspecto fundamental da melhoria da qualidade da educação em qualquer país.

Os indivíduos, na formação inicial, se preparam para ingressar na profissão docente. Isso geralmente inclui a obtenção de uma licenciatura em educação ou em uma área específica de ensino, seguida por um estágio supervisionado em uma escola. Durante a formação inicial, os futuros professores aprendem sobre teorias da educação, métodos de ensino, gestão da sala de aula e outros aspectos relevantes para a prática educacional.

Na Formação Continuada de Professores, pretende-se alcançar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores ao longo de suas carreiras. Isso pode incluir participação em workshops, cursos de atualização, conferências, programas de mentoria, colaboração com outros educadores e pesquisas sobre práticas educacionais eficazes. A formação continuada ajuda os professores a se manterem atualizados sobre as melhores práticas, novas tecnologias e abordagens inovadoras de ensino.

A formação continuada é essencial para garantir que os professores estejam bem-preparados para enfrentar os desafios em constante evolução da sala de aula. Ela ajuda os professores a se adaptarem a mudanças curriculares, a integrarem novas tecnologias educacionais e a lidarem com a diversidade de alunos em suas salas de aula. Além disso, a formação continuada promove o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, contribuindo para sua satisfação no trabalho e para a retenção na profissão.

As abordagens de formação inicial e continuada de professores podem variar de acordo com o contexto educacional e as necessidades específicas dos professores. Elas podem incluir programas formais oferecidos por instituições de ensino superior,

programas de desenvolvimento profissional oferecidos por órgãos governamentais ou organizações educacionais, bem como iniciativas autônomas dos próprios professores, como grupos de estudo e comunidades de prática.

As mudanças acontecem rapidamente, e os professores devem ter um perfil de liderança, responsabilidade, autoridade, sem autoritarismo e o mais importante, ser competente e inovador, para além de conseguir articular, organizar, gerir e manter, com o grupo, políticas públicas que são criadas para a melhoria da Educação Brasileira. Ou seja, as habilidades do novo professor devem ser conectadas com as transformações da 4ª Revolução Industrial. Até porque, a escola é responsável pela preparação dos jovens que irão estar no mundo do trabalho e atuar como profissionais nos mais variados segmentos de atividade, e muitos em profissões que ainda são desconhecidas. Assim, o Brasil necessita de gestores educacionais com capacidade estratégica e olhar humanista, e o professor é um líder, um gestor da sala de aula.

É preciso, pois, uma formação inicial e continuada do professor que garantam uma metodologia que vincule a teoria e prática constantemente, que seja dirigida pela pesquisa-ação, com a aprendizagem baseada na experiência e a formação reflexiva. Alarcão (2011), apresenta três características importantes para potencialidade da metodologia pesquisa-ação nos cursos de formação de professores, sendo a) a contribuição para a mudança; b) o caráter participativo, motivador e apoiante do grupo; e c) o impulso democrático.

No ano de 2019, a 3ª versão do Parecer do CNE, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, apresentou os princípios da organização curricular dos cursos de formação docente em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC, sendo eles:

- (I) A formação de professores exige um conjunto de saberes, conhecimentos, competências e habilidades que são inerentemente alicerçadas na prática. A prática na formação docente deve ir muito além do momento de estágio obrigatório ou outras formas de prática pedagógica. Ela deve estar presente ao longo de toda sua formação;
- (II) O respeito pelo direito de aprender dos seus educandos é essencial no curso destinado à formação docente e o compromisso com a sua

aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares;

(III) O direito de aprender dos estudantes ingressantes, manifestado na necessidade de recuperar conteúdos e habilidades que não foram constituídas na Educação Básica, e que são indispensáveis para o exercício profissional da docência;

(IV) O valor social da escola e da profissão docente;

(V) O fortalecimento do protagonismo e da autonomia dos estudantes para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional;

(VI) A articulação entre teoria e prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos quanto no que se refere aos conhecimentos específicos da área de conhecimento ou componente curricular que será objeto do ensino do futuro professor;

(VII) A centralidade da prática por meio de efetivos estágios, residências pedagógicas ou práticas clínicas, que enfoquem a regência de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes, orientados pela IES e em acordo com o campo de prática;

(VIII) O reconhecimento e respeito pelas instituições de educação básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

(IX) O envolvimento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio, residências pedagógicas ou práticas clínicas;

(X) Estabelecimento de parcerias formalizadas, com escolas, redes ou sistemas de ensino e instituições locais para planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

(XI) Aproveitamento dos tempos e espaços da Prática como Componente Curricular (PCC) para efetivar o compromisso com metodologias inovadoras e projetos interdisciplinares, dentre outros;

(XII) Avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências aqui definida e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências na qualidade da formação;

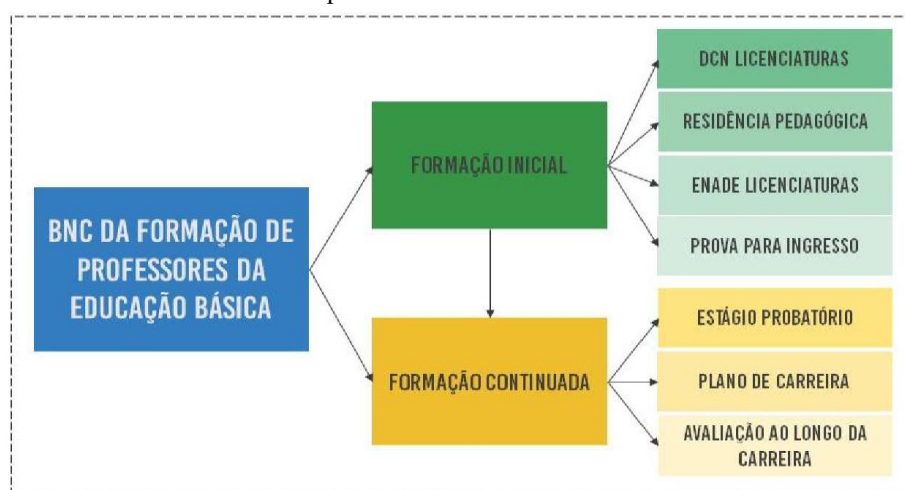
(XIII) Valorização da perspectiva intercultural, das cosmologias e epistemologias dos saberes e conhecimentos conforme as Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 e os princípios de igualdade, diversidade e equidade da BNCC. (Brasil, 2019, p.19)

A partir de então, as Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de formação inicial e continuada de professores, devem atualizar seus Projetos de Cursos descrevendo as competências e habilidades mínimas necessárias para o futuro e atual

professor, pois os já formados também passam a ter uma formação continuada orientadas pela BNC.

A Base Nacional Comum para Formação Inicial (BNC-FI)¹ e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC – FC)², mesmo com matrizes diferentes, conectam-se entre si e com a BNCC. A figura abaixo representa a relação da BNCFP com outras ações e políticas relacionadas à formação e exercício profissional da docência (MEC, 2018, p. 29).

Figura 3 - Relação da BNC-FP3 com outras ações e políticas relacionadas à formação e exercício profissional da docência



Fonte: (Brasil, 2018, p. 29).

A Residência Pedagógica está prevista na Formação Inicial de professores da Educação Básica. Os documentos orientam como deve ser a atuação do professor, em especial na sala de aula, na prática, considerando as três competências centrais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

A primeira dimensão é a do conhecimento profissional, que apresenta as competências específicas e habilidades indispensáveis na formação do professor, sendo:

¹ (BNC-FI) Base Nacional Comum para a Formação Inicial (Brasil, 2018).

² (BNC-FC) Base Nacional Comum para a Formação Continuada (Brasil, 2018).

³ (BNC-FP) Base Nacional Comum para a Formação de Professores (Brasil, 2018).

1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los

1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar.

1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo.

1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo.

1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;

1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares.

1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa.

1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada.

1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem

1.2.1 Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas.

1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas.

1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem.

1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como

favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores.

1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.

1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.

1.3 Reconhecer os contextos

1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua.

1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais.

1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações.

1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.

1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais

1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais. 1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais.

1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua.

1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos (BNC-Formação, 2019. p. 15-16).

Já a segunda dimensão, revela as competências e habilidades profissionais previstas no documento, necessárias para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica:

2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens

2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC.

2.1.2 Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência.

2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).

2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes.

2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa.

2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes.

2.1.7 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.

2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem

2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente.

2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.

2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino

2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes.

2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes.

2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica.

2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.

2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.

2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades

2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC.

2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.

2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. 2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente.

2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino.

2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento (BNC-Formação, 2019. p. 17-18).

A terceira é a dimensão do Engajamento Profissional que lista quatro competências específicas docentes e suas habilidades:

3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional

3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação. 3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.

3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.

3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções

que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.

3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.

3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender

3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado.

3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.

3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.

3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.

3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.

3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos

3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante.

3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.

3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade.

3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.

3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação.

3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento.

3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação.

3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente.

3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos (BNC-Formação, 2019. p. 19-20).

O Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que 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), apresenta, entre outras características, a necessidade do uso de metodologias ativas de aprendizagem para a melhoria da prática docente:

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:

I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas

menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e

V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos (CNE/CP nº 1, 2020).

A área de Linguagens da BNCC (2017) apresenta, entre vários outros aspectos que, a alfabetização aconteça nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, com até 7 anos de idade, a criança deverá desenvolver noções de leitura e escrita. O documento traz também que, os tipos de textos que devem ser trabalhados no processo de alfabetização precisam estar relacionados para além da escola, quando nos traz os quatro campos de atuação dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo eles: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo da vida pública.

Os campos de atuação ajudam os alfabetizadores na escolha dos gêneros textuais, práticas, atividades e procedimentos de cada um, contribuindo identificar as metodologias de ensino que garantam uma aprendizagem mais efetiva.

De acordo com o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização, em seu primeiro artigo é apresentado que a alfabetização no Brasil deve basear-se em evidências científicas. No segundo artigo a PNA apresenta

definições precisas, que possibilitam um sério debate sobre políticas de alfabetização. O artigo terceiro, apresenta os princípios da PNA, sendo, respeito aos entes federativos e adesão voluntária, luteracia e numeracia, centralidade do papel da família na alfabetização, fundamentação nas ciências cognitivas, alfabetização como instrumento de superação de vulnerabilidade social. No quarto artigo são apresentados os objetivos: promover a cidadania por meio da alfabetização e elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem, contribuindo para alcançar as metas 5 e 9 do PNE. O quinto artigo, as diretrizes para estímulos aos hábitos de leitura e escrita e priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, a valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador, entre outras. O público-alvo é apresentado no sexto artigo da PNA. De acordo com o sétimo artigo, são agentes envolvidos na Política Nacional de Alfabetização: I - professores da educação infantil; II - professores alfabetizadores; III - professores das diferentes modalidades especializadas de educação; IV - demais professores da educação básica; V - gestores escolares; VI - dirigentes de redes públicas de ensino; VII - instituições de ensino; VIII - famílias; e IX - organizações da sociedade civil. As ações, programas e instrumentos para implementação da Política Nacional de Alfabetização são listados no artigo oito. Já no nono artigo, apresentam os mecanismos de avaliação e monitoramento da PNA.

A BNCC determina os conhecimentos que todos os alunos precisam adquirir durante a Educação Básica, de forma clara o que deve ser ensinado. No entanto, não apresenta um currículo em si, mas orienta as escolas públicas e privadas do Brasil para a elaboração e implantação de diferentes currículos.

Devido às reformulações, A BNCC implica em construção de novos currículos, materiais didáticos, treinamento, planejamento da equipe de gestores, professores e colaboradores.

“Primeiro, é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (Nóvoa, 2011). O autor advoga a favor da necessidade, a exemplo dos médicos e dos hospitais escolares, que o professor precisa ser fundamental na formação de seus colegas.

Arroyo (2010) afirma que “temos que ampliar o olhar sobre os processos formadores dos educadores-docentes. A formação acontece na totalidade de práticas e, sobretudo no movimento educativo que as propostas legitimam e incentivam”.

Gatti (2013-2014) discute algumas iniciativas intervenientes na busca pela melhoria da formação inicial dos professores, entre elas o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que atende o âmbito Nacional.

[...] o surgimento dessas iniciativas, pelos documentos que as fundamentam, deve-se à constatação da necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica e, em última instância, de ajudar na melhor qualidade da educação escolar de crianças e jovens. São programas sinalizadores de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes (Gatti, 2013-2014, p. 41).

É de extrema relevância o funcionamento do programa Residência Pedagógica, considerando a oportunidade de inovar e colaborar em sua microrregião para que o programa funcione e ajude os alunos a serem bem-sucedidos. Isto porque o que o professor faz em sala de aula afeta diretamente os resultados dos alunos e o desfecho vai além da obtenção de um Diploma, precisam estar preparados e encontrar um propósito em suas vidas. E, para isso acontecer precisam estar motivados, e “dando aulas” os professores não conseguem atingir este objetivo, precisam “fazer aulas”. É, pois, justa a análise e recomendação de Reis e Reis (2020): “Assim como, o professor não continuará a dar aula da maneira como sempre deu (na verdade, espera-se que o professor “faça” a aula e não “dê” aula), o gestor não poderá gerir e tomar as mesmas decisões que sempre tomou”.

Neste sentido, Gatti (2010), comprova através de análises que a formação docente é insuficiente para a que o futuro educador possa se apropriar do conhecimento científico e prática profissional para o desenvolvimento do seu trabalho. A autora apresenta os seguintes pontos:

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;
- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;

c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;

d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;

e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;

f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (Gatti, 2010, p. 1371-1372).

Nóvoa (2017) conversa sobre os problemas da formação docente no Brasil e no Mundo, defendendo que o foco precisa estar na formação profissional dos professores. O autor justifica dizendo que é preciso produzir a profissão Docente, e que assim como existem as casas de formação de médicos, as Faculdades de Medicina, também deveria ter a casa de formação de professores, o lugar onde de forma o professor para o exercício da profissão. Neste sentido, julga formação de professores em três momentos: O primeiro sendo a Formação Inicial, que acontece na Faculdade e destaca que a Faculdade precisa estar ligada à profissão docente e às escolas que receberão estes profissionais após a formação. O segundo momento é a indução profissional, quando para o autor, de estudante Universitário passa à Professor da Escola. Nos alerta que, são nos dois aos quatro primeiros anos de atuação deste jovem professor o período mais decisivo para a profissão docente. É quando precisa da ajuda dos professores mais experientes. E o terceiro momento, da formação continuada, que se faz necessário ter como locus principal, a escola. Muito além de cursos, seminários, palestras para certificação, mas trabalho de construção de novas metodologias, práticas e em colaboração.

A discussão sobre a formação do professor reflexivo nos traz que a formação universitária não proporciona esta formação aos seus alunos. De acordo com Nóvoa:

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-acção” etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/acção etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem (Nóvoa, 1999, p. 16).

Seguindo o modelo de formação de médicos, a Residência Pedagógica, inclui a supervisão do professor da IES formadora e o apoio do professor da escola onde realiza a residência. Ambos os profissionais são responsáveis pelos licenciandos durante a realização da Residência Pedagógica.

A atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito de uma escola-pública da Educação Básica denominada ‘escola-campo’ integra um total de 414 horas, divididas em três módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo:

1. 86 horas voltadas para a preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;
2. 12 horas de elaboração de planos de aula; e
3. 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor.

O programa tem como objetivos específicos, de acordo com o Art. 5º da PORTARIA GAB Nº 259, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019 - CAPES:

I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

II - Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

III - Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (CAPES, 2019).

Assim, emerge a garantia da necessária articulação entre teoria e prática, partindo do ideal que: “é necessário que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (Brasil, 2001).

Uma premissa fundamental para a plena formação docente parte da conexão do professor à atual realidade do mundo contemporâneo.

Para o professor do século XXI, cada vez mais se destacam a transformação do saber científico em outras maneiras de conhecimento que possam ser efetivamente absorvidas pelos estudantes.

É expressiva a afirmação de Shulman (2005) de que o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que reconhece um excelente professor de outro que se abstém a saber da sua disciplina. O professor abastado de conhecimento pedagógico do conteúdo sabe como transformar seu conhecimento da matéria em experiências que abarcam, invadem e cercam a aula de aprendizagem ativa e a compreensão dos alunos (Shulman, 2005, p. 11).

Sendo assim, a formação inicial e continuada de professores desempenha um papel crucial na promoção da qualidade da educação e no desenvolvimento profissional dos educadores. É importante investir em programas eficazes de formação e desenvolvimento profissional para garantir que os professores estejam bem-preparados e capacitados para enfrentar os desafios em constante mudança da profissão docente.

A FORMAÇÃO INICIAL COMO ARTICULADORA DE MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE

A formação inicial de professores refere-se ao processo pelo qual os indivíduos adquirem as habilidades, conhecimentos e competências necessários para se tornarem educadores qualificados. É um estágio crucial no desenvolvimento de professores eficazes, pois estabelece as bases para suas práticas futuras na sala de aula.

Os futuros professores geralmente frequentam programas universitários ou faculdades de educação, onde estudam uma variedade de disciplinas relacionadas à pedagogia, psicologia educacional, desenvolvimento infantil, políticas educacionais,

entre outras. Essa educação acadêmica fornece uma base teórica sólida para a prática docente.

Além de cursos teóricos, os programas de formação de professores geralmente incluem estágios ou experiências práticas em salas de aula reais. Durante essas experiências, os futuros professores têm a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido em um ambiente real de ensino e aprendizagem, sob a supervisão de professores experientes.

Os futuros professores podem observar e aprender com professores experientes, tanto durante suas experiências práticas em sala de aula quanto através de programas de mentoria. Essa observação e orientação proporcionam insights valiosos sobre práticas eficazes de ensino e ajudam os futuros professores a desenvolverem suas próprias habilidades pedagógicas.

Durante a formação inicial, os futuros professores aprendem a projetar planos de aula, criar materiais educacionais, avaliar o progresso dos alunos e adaptar sua instrução para atender às necessidades individuais dos alunos. Eles também desenvolvem habilidades de comunicação, resolução de conflitos e gestão de sala de aula.

Os programas de formação de professores muitas vezes incentivam os futuros educadores a explorar diferentes teorias educacionais e práticas inovadoras. Isso pode incluir abordagens de ensino centradas no aluno, tecnologia educacional, educação inclusiva, entre outros temas relevantes.

A formação inicial muitas vezes enfatiza a importância da reflexão sobre a prática docente e do desenvolvimento profissional contínuo. Os futuros professores são incentivados a analisar criticamente suas próprias práticas, identificar áreas de melhoria e buscar oportunidades de aprendizado ao longo da vida.

Neste sentido, a formação inicial de professores é um processo abrangente que combina educação acadêmica, experiência prática, observação, mentoria e desenvolvimento profissional para preparar os indivíduos para uma carreira gratificante como educadores, desempenhando um papel fundamental na produção de mudanças positivas na prática docente.

Durante a formação inicial, os futuros professores aprendem teorias educacionais, metodologias de ensino, estratégias de avaliação e outras habilidades práticas necessárias para serem eficazes na sala de aula. Esse conhecimento teórico e prático serve como base para a prática docente e pode influenciar diretamente as abordagens de ensino adotadas pelos professores em sua carreira.

A experiência dos estágios supervisionados é uma parte importante da formação inicial de professores, durante os quais os futuros educadores têm a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam em ambientes reais de ensino. Essa experiência prática permite que eles experimentem diferentes estratégias de ensino, enfrentem desafios da sala de aula e recebam feedback de supervisores, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades como professores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. **Práticas Universitárias e a Formação Sócio- política. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3/4, 1997, pp. 87- 102.
- ANDRÉ, M. E. & DALMAZO, Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. p. 41.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.
- ANDRÉ, Marli. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, Marli. **Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores**. Educação & Linguagem, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício do Mestre: imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Formação continuada para docentes do Ensino Superior: O virtual como espaço educativo**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 7, n. 20, p. 103- 122, jan./abr. 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 09 de 08 de maio de 2001 - **Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
Acesso em 10/05/2021.

BRASIL. *Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em 10/02/2021

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei 9.394 [...] para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Acesso em: 1 dez. 2020.

BRASIL. **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).

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de **Os estágios nos cursos de licenciatura** / Anna Maria Pessoa de Carvalho. -- São Paulo : Cengage Learning, 2012.

CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas**. São Paulo: Saraiva, 2018.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CUNHA, M. I. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/inovacao/noticias/novo-modelo-de-ies/>. Acesso em: 16/01/2020.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, Bernardete A. “A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.” *Revista USP* 100 (2014): 33-46. Disponível em:

MACHADO, T.C.R.S.; BELAZ, D.P.; MACHADO, R.J.; TAKAKI, S.E.; MARQUESE, S.M. A formação inicial e continuada de professores no Brasil: Metodologias Ativas, BNC-formação e os desafios da articulação entre teoria e prática. *Revista Eletrônica Amplamente*, Natal/RN, v. 5, n. 1, p. 2025-2050, jan./mar., 2026.

<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em 09/04/21.

GATTI, Bernardete A. “Formação de professores no Brasil: características e problemas.” *Educação & Sociedade* 31.113 (2010): 1355-1379. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400016&script=sci_arttext. Acesso em 09/04/21.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 93-114. <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevistaformacao-antonio-novoa>. Acesso em: 10/04/21.

KRAMER, S. MOREIRA, A. F. M. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. In: Revista Educação e Sociedade: Educação Escolar: Os Desafios da Qualidade. Campinas, vol. 28, n. 100 – especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>. Acesso em abril de 2021. LANIER, Judith; LITTLE, Judith. Research on teacher education. In: Wittrock, Merlin. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3th ed. New York: Mcmillian, 1986. p. 527-569.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2022.

LUDKE, MENGA. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas / Menha Ludke, Marli E. D. A. André. (2. Ed.) Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. Machado, Jacqueline Mari. Canvas 2P: uma ferramenta de planejamento para o ensino híbrido enriquecido com metodologias ativas / Jacqueline Mari Machado – Curitiba, 2022.

MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. A formação crítico-colaborativa de educadores: a “vida que se vive” - uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. Políticas educacionais e práticas educativas. Natal: EDUFRN, 2011.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Paripus, 2014.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, José Manoel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

NÓVOA, A. “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.” *Educação e pesquisa* 25.1 (1999): 11-20.

NÓVOA, A. “Professor se forma na escola”. NOVA ESCOLA Edição 142, 01 de Maio | 2001. Disponível em:

NÓVOA, A. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENDA, I. (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

NÓVOA, A. et al. “Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa.” *Educação & realidade* 36.2 (2011): 533-543.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A., et al. “Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa.” *Educação & realidade* 36.2 (2011): 533-543.

NUNES, V. Z. (2023). **Formação de professores: Unidade teoria e prática no programa de residência pedagógica (PRP/CAPES)**.

PIATTI, C. B.; URT, S. de C. **As narrativas na pesquisa em educação: questões que suscitam**. Revista Contrapontos, v. 14, n. 3, p. 464-478. set./dez. 2014.

REIS, Ana Valéria; REIS, Fábio. **Novo Modelo de IES**. Semesp.15/01/2020

RODRIGUES, Greice Provesi Paes; PALHANO, Milena; VIECELI, Geraldo. **O uso da cultura maker no ambiente escolar**. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 33, 31 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/33/o-uso-da-cultura-maker-no-ambiente-escolar>. Acesso em 18 de março de 2024.

SAVIOLI, Mariane Della Coletta. **Formação docente por meio da aprendizagem baseada em projetos: a construção de tecnologia assistiva para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial**. 2023. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2023.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

SHULMAN, Lee. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. cadernoscenpec | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014 Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 14 nov. 2022. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

VIANA, Jaya. **Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser**. 2021. Disponível em: <https://keeps.com.br/piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser-conceito-e-estrutura>. Acesso em: 18 março. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins. Fontes, 2002.

ZEICHNER, Keneth. **Uma agenda de pesquisa para a formação docente**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: março de 2026.