

FORMAÇÃO DOCENTE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

TEACHER TRAINING AND PEDAGOGICAL INNOVATION: PRACTICES FOR A TRANSFORMATIVE EDUCATION

Artigo recebido em: 23/1/2026

Artigo aceito em: 24/4/2026

Tales Ramos Monteiro dos Santos*

*Universidade Católica de Brasília (UCB),
Luziânia, Goiás, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2372032441637444>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5314-576X>
professortales@gmail.com

Jessyca Brennand de Paula**

**Universidade Federal de Alagoas (UFAL),
Alagoas, Brasil

jessycabrennand@gmail.com

Adriano Sebastião Lucas Santos***

***Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT),
Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

geonegro10@yahoo.com.br

Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda***

***Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT),
Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

katia.miranda@edu.mt.gov.br

Viviane Carneiro****

****Universidade do Oeste de Santa Catarina
(UNOESC), Joaçaba, Santa Catarina, Brasil

vikarneiro@yahoo.com.br

Tatiana Costa Coelho*****

*****Universidade do Estado de Minas Gerais
(UEMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8374-4328>
tatiana.coelho@uemg.br

Ana Paula Stechhahn Lacchia Caetano*****

*****Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

analacchia@servidor.uepb.edu.br

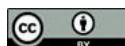
The authors declare that there is no conflict of interest

Resumo

A formação docente constitui um dos pilares mais sensíveis e estratégicos dos sistemas educacionais contemporâneos. Diante das profundas transformações sociais, tecnológicas e epistemológicas que caracterizam o século XXI, emerge com urgência a necessidade de repensar os modelos formativos que orientam a profissionalização de professores no Brasil. O

Abstract

Teacher training is one of the most sensitive and strategic pillars of contemporary educational systems. Given the profound social, technological, and epistemological transformations that characterize the 21st century, the need to rethink the formative models guiding teachers' professionalization in Brazil emerges with urgency. This article aims to



presente artigo tem por objetivo analisar a articulação entre formação docente e inovação pedagógica, com foco nas práticas que promovem uma educação transformadora nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A investigação ancora-se em revisão bibliográfica de produções nacionais e internacionais publicadas entre 2020 e 2026, privilegiando estudos indexados em bases de dados científicas reconhecidas e disponíveis em acesso aberto. Os resultados indicam que a inovação pedagógica, quando fundamentada em referenciais crítico-reflexivos e articulada ao desenvolvimento profissional contínuo do docente, tem o potencial de transformar substancialmente as experiências de ensino e aprendizagem, com impactos diretos sobre a equidade, a autonomia discente e a qualidade da educação. Conclui-se que a formação docente precisa superar modelos tecnicistas e instrumentais, incorporando dimensões éticas, relacionais e criativas que favoreçam a construção de práticas pedagógicas inovadoras e socialmente comprometidas.

Palavras-chave: Formação Docente. Inovação Pedagógica. Educação Transformadora. Desenvolvimento Profissional. Metodologias Ativas.

analyze the relationship between teacher training and pedagogical innovation, focusing on practices that promote transformative education across different levels and modalities of teaching. The research is grounded in a bibliographic review of national and international publications released between 2020 and 2026, focusing on open-access studies indexed in recognized scientific databases. The results indicate that pedagogical innovation, when grounded in critical-reflexive frameworks and articulated with teachers' ongoing professional development, has the potential to substantially transform teaching and learning experiences, with direct impacts on equity, student autonomy, and educational quality. It is concluded that teacher training needs to move beyond technicist and instrumental models, incorporating ethical, relational, and creative dimensions that favor the construction of innovative and socially committed pedagogical practices.

Keywords: Teacher Training. Pedagogical Innovation. Transformative Education. Professional Development. Active Methodologies.

1 INTRODUÇÃO

As transformações que atravessam o campo educacional nas últimas décadas expõem, com crescente nitidez, as insuficiências dos modelos tradicionais de formação docente. A escola contemporânea convive com demandas que transcendem em muito os domínios disciplinares e didáticos clássicos: a presença massiva de tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes, a intensificação das desigualdades socioeducacionais, as pressões por resultados em avaliações em larga escala e, paradoxalmente, a crescente percepção de que o ensino meramente transmissivo pouco contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e criativos. Nesse cenário de tensões e contradições, a formação docente emerge como terreno central de disputa e de possibilidade.

A relação entre formação de professores e inovação pedagógica não é trivial nem automática. Inovar, no contexto educacional, não significa necessariamente adotar novidades tecnológicas ou metodológicas de forma acrítica, mas antes questionar

pressupostos, ressignificar práticas e reposicionar o professor como sujeito reflexivo e produtor de conhecimento pedagógico. A inovação pedagógica genuína exige professores formados para a incerteza, para a escuta, para o trabalho colaborativo e para a permanente reconstrução de si mesmos como educadores (Vedovatto *et al.*, 2024).

Conforme demonstram pesquisas recentes, a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é convocado a participar ativamente da construção do conhecimento, em vez de recebê-lo passivamente de fontes externas, o que coloca o desenvolvimento profissional docente no centro de qualquer projeto de transformação educacional (Teixeira *et al.*, 2024). No Brasil, os debates em torno da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e da Política Nacional de Educação Digital evidenciaram as profundas divergências sobre o que deve fundamentar a formação docente: competências técnicas mensuráveis ou disposições reflexivas e críticas? Esses dilemas não são apenas teóricos, pois condicionam diretamente as possibilidades de inovação pedagógica nas escolas brasileiras (Silva; Minuzi, 2025).

O presente artigo propõe-se a examinar, com base em revisão bibliográfica de produções recentes, as interfaces entre formação docente e inovação pedagógica, identificando os referenciais teóricos dominantes, as práticas formativas mais recorrentemente associadas a experiências transformadoras e os desafios estruturais que limitam ou potencializam essa articulação. Para tanto, organiza-se em seções que abordam o referencial teórico sobre formação docente e profissionalidade, a inovação pedagógica em suas diferentes perspectivas, as metodologias ativas e a docência reflexiva, a formação continuada como espaço de inovação, e os desafios e perspectivas para uma educação transformadora.

A relevância da temática justifica-se não apenas pela sua centralidade nas políticas educacionais, mas pela urgência prática que ela representa para os milhares de professoras e professores que, cotidianamente, constroem e reconstróem suas práticas em condições frequentemente adversas, movidos pelo compromisso ético com o aprendizado de seus estudantes. Contribuir para o avanço da compreensão sobre como a formação pode alimentar e sustentar a inovação pedagógica é, portanto, uma tarefa que articula rigor acadêmico e responsabilidade social.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONALIDADE: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

A noção de profissionalidade docente remete ao conjunto de saberes, disposições e competências que caracterizam o exercício qualificado da docência, distinguindo-a de outras formas de transmissão de conhecimento. Não se trata, porém, de uma essência fixa e universal, pois a profissionalidade é historicamente construída, socialmente negociada e permanentemente redefinida em função das demandas que a sociedade impõe à escola. Revisões sistemáticas sobre o próprio conceito de competência docente evidenciam a complexidade e a carga social, política e cultural que o termo carrega, o que recomenda cautela diante de definições reducionistas adotadas em políticas de formação (Bastos; Boscaroli, 2021). Estudos recentes têm reposicionado o professor, que deixa de ser visto como mero executor de currículos prescritos e passa a ser reconhecido como produtor de conhecimento pedagógico situado (Vedovatto *et al.*, 2024). Nessa direção, propostas de formação em rede para a docência com profissionalidade têm sido discutidas como modalidade promissora de desenvolvimento profissional, articulando saberes, colaboração e o reconhecimento do professor como sujeito reflexivo (Masetto; Gaeta; Zukowsky-Tavares, 2023).

A formação inicial, compreendida nos cursos de licenciatura, e a formação continuada, realizada ao longo da vida profissional, constituem dois polos complementares de um processo que, idealmente, deveria ser ininterrupto e organicamente articulado. No entanto, estudos recentes revelam que essa articulação é frequentemente precária no contexto brasileiro, pois a formação inicial ainda padece de excessivo academicismo desconectado das realidades escolares, enquanto a formação continuada muitas vezes assume o formato de eventos pontuais, sem continuidade e sem ancoragem nas demandas concretas dos docentes (Zorzi; Aragón; Millan, 2024).

A perspectiva do professor reflexivo permanece fértil para compreender como a inovação pedagógica pode emergir da prática. A reflexão sobre a ação e na ação, quando estruturada em comunidades de aprendizagem profissional, pode transformar-se em poderoso mecanismo de desenvolvimento docente e de renovação das práticas de ensino. Revisões sistemáticas recentes evidenciam que a prática reflexiva, quando incorporada de forma sistemática e colaborativa, potencializa o pensamento crítico, o engajamento docente e a capacidade de tomada de decisão pedagógica (Zorzi; Aragón; Millan, 2024).

A formação reflexiva também se mostra sensível aos formatos institucionais em que se realiza. Investigações sobre cursos de pedagogia a distância demonstram que práticas formativas orientadas e posteriormente reconstruídas nos espaços de atuação docente favorecem a incorporação tanto das tecnologias digitais quanto da pesquisa como estratégia metodológica de organização do conhecimento, reforçando o caráter situado e processual da construção da profissionalidade (Zorzi; Aragón; Millan, 2024).

3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS, TENSÕES E POSSIBILIDADES

O conceito de inovação pedagógica tem sido mobilizado com frequência crescente nos discursos educacionais contemporâneos, nem sempre com precisão conceitual suficiente. Sob o mesmo rótulo convivem experiências radicalmente distintas, que vão desde a simples introdução de ferramentas digitais em práticas transmissivas inalteradas até propostas que questionam de forma consistente as relações de poder, os currículos disciplinares e as formas de avaliação dominantes. Essa distinção é essencial para compreender por que muitas iniciativas autodeclaradas inovadoras fracassam em produzir transformações duradouras.

A introdução de computadores, tablets ou plataformas digitais em salas de aula, por si só, não altera substantivamente as relações pedagógicas se o professor continua operando na lógica da transmissão unilateral de conteúdos e se o estudante permanece em posição de receptor passivo. A inovação pedagógica com sentido transformador exige a reconfiguração dos papéis, das relações e dos objetivos educacionais. Pesquisas recentes confirmam que a disponibilidade de equipamentos e conectividade, por si só, não garante a transformação pedagógica, sendo indispensável a mediação docente e a reflexão crítica (Loureiro; Meirinhos; Osório, 2020).

Estudos sobre a confluência entre tecnologias digitais, metodologias ativas e currículos flexíveis indicam que a incorporação intencional e articulada desses elementos promove o desenvolvimento de competências críticas, autonomia discente e engajamento colaborativo, ainda que a efetividade dessas inovações dependa de políticas institucionais consistentes (Corrêa; Neri; Gomes, 2025). A inovação, portanto, não reside na tecnologia em si, mas no projeto pedagógico e formativo que a sustenta.

As inovações pedagógicas mais consistentes e duradouras tendem a emergir de dentro das escolas, sustentadas por comunidades de professores comprometidos com a

melhoria coletiva, e não de mandatos externos ou pacotes prontos oferecidos por governos ou empresas educacionais. Essa evidência reforça a centralidade da formação docente como condição de possibilidade da inovação, sobretudo quando se reconhece que o professor é o agente central da inovação educacional, capaz de articular conhecimento, criatividade e desenvolvimento integral dos estudantes (Teixeira *et al.*, 2024).

4 METODOLOGIAS ATIVAS E DOCÊNCIA REFLEXIVA

4.1 Fundamentos das metodologias ativas

As metodologias ativas de aprendizagem têm ocupado posição de destaque nas discussões sobre inovação pedagógica nos últimos anos, tanto no Brasil quanto em contextos internacionais. Fundamentadas em princípios construtivistas e sociointeracionistas, essas abordagens compartilham o pressuposto de que o engajamento, a aprendizagem vivencial, a resolução de problemas, a colaboração, o pensamento crítico e a autonomia do estudante são centrais ao processo educativo (Assumpção; Santos; Castro, 2023).

Entre as metodologias ativas mais amplamente estudadas e implementadas destacam-se a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, a aprendizagem por pares e a gamificação educacional. Experiências de formação docente mediadas por gamificação evidenciam que essa estratégia, quando bem estruturada, amplia a compreensão dos professores sobre o próprio fazer docente e estimula novos olhares sobre a aprendizagem (Pimentel; Nunes; Sales Júnior, 2020). Da mesma forma, a aplicação da sala de aula invertida articulada a tecnologias digitais na educação profissional demonstra potencial para diversificar as estratégias de ensino, ainda que exija abordagens mistas para melhores resultados (Lima; Meira; Silva Junior; Lavor, 2023). Cada uma dessas abordagens apresenta características específicas, potencialidades e limitações, e nenhuma delas constitui solução universal para os desafios do ensino. O que as une é a ênfase na agência do estudante, na colaboração e na aplicação do conhecimento em contextos autênticos. Pesquisas recentes destacam, contudo, que práticas graduais, contextualizadas e colaborativas contribuem para a eficácia das estratégias e para a humanização do ensino (Teixeira *et al.*, 2024). Estudos sobre a presença das metodologias ativas na formação inicial reforçam que essas

abordagens preparam os futuros educadores para um papel de liderança e inovação em suas carreiras, ao promoverem uma postura crítica e reflexiva diante da própria prática (Narciso *et al.*, 2024).

A sala de aula invertida propõe uma reorganização do tempo e do espaço pedagógico, em que o contato inicial com novos conteúdos é realizado de forma autônoma pelos estudantes, geralmente mediado por recursos digitais, enquanto o tempo em sala é dedicado à discussão, ao aprofundamento e à aplicação. Estudos recentes argumentam que essa abordagem permite reorganizar tempos e espaços de ensino e libera o professor das funções mais mecânicas da transmissão de informação, ainda que sua implementação eficaz dependa criticamente da preparação do professor e do suporte tecnológico disponível (Oliveira e Silva, 2024).

Revisões sistemáticas sobre a aplicação da sala de aula invertida nos anos finais do ensino fundamental indicam tanto potencialidades quanto desafios, especialmente quanto à necessidade de letramento digital de estudantes e professores e à adequação dos recursos às realidades escolares concretas (Frajuca; Lopes, 2024). Esses achados reforçam que a inovação metodológica não pode ser dissociada das condições materiais e formativas em que se realiza.

4.2 A docência reflexiva como fundamento da inovação

A docência reflexiva compreende a prática pedagógica não como aplicação técnica de métodos padronizados, mas como campo de investigação permanente em que o professor é simultaneamente sujeito e objeto de análise. O professor reflexivo observa sua própria ação, problematiza seus pressupostos, experimenta alternativas e avalia resultados, num ciclo contínuo de aprendizagem profissional. Esse processo reflexivo, quando desenvolvido coletivamente em experiências como escolas de educadores e grupos colaborativos, potencializa-se consideravelmente (Vedovatto *et al.*, 2024).

Estudos demonstram que a reflexão sobre a prática transforma a experiência em conhecimento e desenvolve a autonomia intelectual do professor, constituindo eixo estruturante da inovação educacional (Vedovatto *et al.*, 2024). A formação que não contempla essa dimensão reflexiva tende a produzir inovações frágeis e efêmeras, restritas à adoção superficial de novos formatos sem transformação das relações pedagógicas subjacentes.

A dimensão coletiva da reflexão merece atenção especial. Pesquisas sobre formação continuada para uma educação básica decolonial evidenciam que processos de autoformação coletiva, ancorados na crítica às estruturas de poder que atravessam a escola, favorecem a emergência de práticas pedagógicas mais autênticas e socialmente comprometidas (Nilton; Rausch, 2023). A reflexividade, nesse sentido, não é apenas técnica, mas também ética e política.

5 TECNOLOGIAS DIGITAIS E COMPETÊNCIA DOCENTE

A integração de tecnologias digitais à formação e à prática docente constitui, hoje, uma das dimensões mais discutidas e, ao mesmo tempo, mais controversas da agenda de inovação pedagógica. A pandemia de COVID-19 acelerou processos que já estavam em curso, expondo a necessidade de uma formação docente mais alinhada às demandas da sociedade contemporânea e induzindo concentração de estudos sobre o tema, sobretudo a partir do ensino remoto emergencial (Almeida; Santos; Carvalho, 2025). Revisões integrativas recentes confirmam que, embora as tecnologias digitais ofereçam grande potencial pedagógico, sua integração efetiva depende de formação contínua e crítica dos docentes, de infraestrutura adequada e de apoio institucional (Jahnke *et al.*, 2026).

A incorporação produtiva de tecnologias digitais ao ensino exige dos professores muito mais do que o domínio técnico das ferramentas, pois demanda a capacidade de articular conhecimentos pedagógicos e disciplinares com conhecimentos sobre a utilização didática das tecnologias, do ponto de vista da promoção da aprendizagem e da construção do conhecimento pelos estudantes (Silva; Minuzi, 2025). Essa competência complexa vai além da mera literacia digital e implica sabedoria no uso das tecnologias a serviço da aprendizagem.

O Brasil tem avançado na incorporação das competências digitais na educação, impulsionado por políticas como a Política Nacional de Educação Digital, instituída em 2023, que promove a formação digital de estudantes e professores. No entanto, pesquisas recentes apontam que, nos primeiros anos de implementação dessas políticas, houve pouca definição sobre a formação dos professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, revelando descompasso entre o discurso normativo e as condições concretas de formação (Marcom; Porto; Barros, 2023).

A inclusão digital de professores não pode ser dissociada das condições materiais e estruturais das escolas. Em um país marcado por profundas desigualdades como o Brasil, onde parcelas significativas de estudantes e professores carecem de acesso à internet de qualidade e a dispositivos adequados, o discurso da inovação tecnológica corre o risco de ampliar, em vez de reduzir, as brechas educacionais existentes. Instrumentos diagnósticos de literacia digital têm sido propostos como subsídio à formação de professores, permitindo identificar lacunas e direcionar os processos formativos de modo mais eficaz (Figueira; Dorotea, 2022).

Análises à luz dos indicadores nacionais sobre tecnologias na educação demonstram que professores que participam de processos formativos consistentes apresentam maior predisposição à inovação pedagógica e ao uso crítico e intencional dos recursos digitais. Conclui-se, assim, que a formação docente para o uso das tecnologias configura-se como um processo crítico-reflexivo, e não como simples treinamento instrumental (Verdú-Pina *et al.*, 2023).

6 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE INOVAÇÃO

A formação continuada de professores tem sido objeto de intensa produção acadêmica e de políticas educacionais nas últimas décadas, revelando tanto a consciência crescente sobre sua importância quanto as dificuldades persistentes em promovê-la de forma eficaz e equitativa. Modelos de formação que partem das demandas reais dos professores, que se realizam no próprio ambiente de trabalho e que articulam teoria e prática de forma integrada tendem a produzir transformações mais consistentes nas práticas pedagógicas do que modelos centrados em cursos externos desconectados da realidade escolar (Vedovatto *et al.*, 2024).

No contexto da pandemia e do período de recuperação pós-pandêmico, a formação continuada ganhou novos contornos e urgências. A transição abrupta para o ensino remoto emergencial expôs as fragilidades da formação tecnológica dos professores brasileiros, mas também desencadeou processos intensivos de aprendizagem profissional, frequentemente sustentados por redes informais de colaboração entre docentes. Pesquisas-formação realizadas nesse período identificaram desafios e possibilidades quanto à apropriação pedagógica dos artefatos digitais, evidenciando a necessidade de

avanços no uso crítico e criativo desses recursos (Graça; Quadros-Flores; Raposo-Rivas; Ramos, 2021).

A formação continuada articulada a metodologias ativas tem se revelado caminho promissor para a inovação. Estudos sobre a incorporação dessas metodologias na formação de gestores e docentes da rede pública demonstram que processos formativos contínuos ampliam o repertório pedagógico e fortalecem o protagonismo docente, desde que sustentados por suporte institucional e condições adequadas de trabalho (Corrêa; Neri; Gomes, 2025). Experiências de oficinas formativas sobre metodologias ativas em redes municipais reforçam que esses espaços promovem maior compreensão e reflexão sobre a prática, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores (Lamim-Guedes, 2024).

Orientações para o planejamento e a implementação de programas de formação de professores em regime de aprendizagem mista apontam que a constituição de comunidades de perspectiva prática, em que os docentes compartilham experiências e refletem coletivamente sobre suas práticas, favorece a sustentabilidade das inovações pedagógicas ao longo do tempo (Prates *et al.*, 2025). A dimensão colaborativa, portanto, é reconhecida transversalmente na literatura recente como fator decisivo para o sucesso da formação continuada.

7 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

7.1 Desafios estruturais e contextuais

A promoção de uma educação transformadora fundamentada em práticas pedagógicas inovadoras enfrenta obstáculos de natureza diversa, que vão desde condicionantes macroestruturais ligados às políticas educacionais e à organização do sistema de ensino até fatores microcontextuais relacionados às culturas escolares, às condições de trabalho docente e às trajetórias de formação de cada professor. Entre esses obstáculos, destacam-se as barreiras formativas, estruturais, culturais e emocionais que limitam a adoção efetiva de práticas inovadoras (Teixeira *et al.*, 2024).

As condições de trabalho docente no Brasil representam obstáculo significativo. A combinação de jornadas intensas, turmas numerosas, infraestrutura precária e escasso

reconhecimento social da profissão cria um ambiente pouco propício ao florescimento da inovação pedagógica. Professores sobrecarregados dificilmente encontram energia e disposição para experimentar novas abordagens, especialmente quando estas exigem planejamento cuidadoso, preparação de materiais e disponibilidade para lidar com a incerteza. A atenção ao bem-estar emocional do professor é, portanto, condição da própria inovação. O estresse ocupacional docente, agravado pela intensificação da carga de trabalho e pela precarização das condições, tem consequências diretas sobre a saúde dos professores (Fritz; Peixoto, 2022), e estudos sobre o bem-estar emocional de docentes reforçam a urgência de intervenções institucionais que assegurem ambientes de trabalho mais saudáveis (Martínez; Bórquez; Huerta, 2024).

O currículo escolar, como artefato cultural e político, reflete relações de poder que definem quais conhecimentos merecem ser ensinados, para quem e com quais objetivos. A inovação pedagógica que não questiona essas relações corre o risco de ser, no fundo, inovação no modo de ensinar sem transformar o que e o para que se ensina. Numa perspectiva crítica, a educação transformadora exige não apenas novos métodos, mas novos propósitos educacionais, orientados para a justiça social, a emancipação e o protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados (Nilton; Rausch, 2023).

7.2 Perspectivas decoloniais e caminhos para a transformação

A perspectiva decolonial tem ganhado espaço crescente nas reflexões sobre formação docente e inovação pedagógica no Brasil e na América Latina. Pesquisas argumentam que qualquer projeto de educação transformadora precisa confrontar o colonialismo epistêmico que estrutura os currículos, as práticas pedagógicas e as formas de valorar o conhecimento nas escolas brasileiras. Incluir os saberes e as perspectivas de povos indígenas, quilombolas e populações periféricas não é concessão multiculturalista, mas condição de autenticidade de uma educação comprometida com a justiça (Nilton; Rausch, 2023).

Práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas desenvolvidas em escolas públicas demonstram que é possível construir uma educação intercultural inclusiva, fundamentada no reconhecimento e na valorização dos saberes locais e na resistência ao apagamento histórico de grupos subalternizados. Essas experiências evidenciam que a transformação pedagógica é inseparável da transformação social (Russell, 2024).

A formação continuada de professores para uma educação básica decolonial, ancorada na autoformação coletiva, mostra-se caminho fértil para a construção de práticas mais críticas e emancipatórias. Processos formativos que partem da crítica às estruturas de colonialidade e que se realizam coletivamente favorecem o desenvolvimento de uma docência mais consciente de seu papel político e social (Nilton; Rausch, 2023).

A renovação das práticas de ensino também se manifesta em áreas específicas do conhecimento. Panoramas de artigos brasileiros sobre o ensino de Matemática evidenciam a crescente adoção de metodologias ativas centradas no protagonismo dos estudantes, demonstrando que a inovação pedagógica, longe de ser um discurso genérico, materializa-se em práticas concretas e disciplinarmente situadas que recolocam o aprendiz no centro do processo educativo (Pires; Oliveira, 2023).

A despeito dos obstáculos elencados, a literatura recente converge para a identificação de fatores que, quando presentes, favorecem a emergência e a sustentabilidade de práticas pedagógicas inovadoras: a construção de culturas escolares colaborativas, a liderança pedagógica que protege e promove a experimentação, a formação docente ancorada na escola e a atenção à saúde e ao bem-estar dos professores. Esses fatores, articulados, configuram as condições de possibilidade de uma educação efetivamente transformadora (Prates *et al.*, 2025).

8 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota a revisão bibliográfica como método principal de investigação. A pesquisa foi conduzida nas bases de dados Scielo, Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, DOAJ e Scopus, utilizando os descritores formação docente, inovação pedagógica, educação transformadora, metodologias ativas, prática reflexiva, competência digital docente e desenvolvimento profissional, individualmente e em combinações booleanas.

O recorte temporal adotado compreende o período de 2020 a 2026, com a finalidade de capturar a produção mais recente sobre o tema, incluindo os estudos desenvolvidos no contexto e na esteira da pandemia de COVID-19, que produziram inflexões significativas nos debates sobre formação docente e inovação pedagógica. Foram incluídos exclusivamente artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares e disponíveis em acesso aberto, com identificadores ou links de acesso ativos.

Os critérios de inclusão foram: pertinência temática direta com formação docente e/ou inovação pedagógica; publicação em periódicos qualificados; disponibilidade de texto completo em acesso aberto; e publicação entre 2020 e 2026. Foram excluídos trabalhos de conclusão de curso de graduação, resumos sem texto completo disponível e textos sem fundamentação empírica ou teórica consistente. A análise do material selecionado seguiu os princípios da análise de conteúdo temática, com identificação de categorias emergentes e recorrentes nos textos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico desenvolvido neste artigo evidencia que a articulação entre formação docente e inovação pedagógica constitui uma das questões mais complexas e urgentes da agenda educacional contemporânea. A revisão da literatura recente permite afirmar que a inovação pedagógica com sentido transformador exige professores formados para muito mais do que o domínio técnico de métodos e ferramentas, pois requer docentes capazes de pensar criticamente sobre sua prática, de trabalhar colaborativamente, de acolher a diversidade, de usar as tecnologias de forma inteligente e responsável e de comprometer-se eticamente com o desenvolvimento integral de cada estudante.

A análise das perspectivas teóricas e dos achados empíricos revisados aponta para a insuficiência dos modelos de formação predominantemente tecnicistas e instrumentais, que tratam o professor como executor de prescrições e a inovação pedagógica como adoção de pacotes metodológicos prontos. A transformação educacional genuína requer, ao contrário, modelos de formação que desenvolvam a reflexividade, a criatividade, a autonomia e o engajamento ético dos docentes, reconhecendo-os como sujeitos centrais de qualquer processo de mudança.

Os desafios identificados neste estudo, de natureza estrutural, cultural e formativa, são reais e significativos. A superação do modelo transmissivo de ensino, a integração produtiva das tecnologias digitais à prática pedagógica, o enfrentamento das desigualdades educacionais e a construção de culturas escolares colaborativas são tarefas que não se realizam espontaneamente, pois exigem vontade política, investimento público, valorização da carreira docente e o reconhecimento dos professores como sujeitos centrais da transformação educacional.

Este estudo apresenta limitações inerentes ao método bibliográfico, que não permite o acesso direto às práticas pedagógicas dos professores em seus contextos reais. Pesquisas qualitativas que investiguem in loco as experiências de inovação pedagógica e suas articulações com os processos de formação docente são necessárias para aprofundar e qualificar as conclusões aqui apresentadas. Espera-se que este artigo contribua para o debate acadêmico e para a reflexão de gestores, formadores e professores sobre os caminhos possíveis para uma educação que seja efetivamente transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gislaine Bueno de; SANTOS, Cassio Cabral; CARVALHO, Diego Fogaça. Competências digitais de professores da educação básica: revisão sistemática da literatura. **Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 1, e4066, 2025. DOI: 10.25112/rco.v1.4066. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/4066>. Acesso em: 29 maio 2026.

ASSUMPÇÃO, Georgia de Souza; SANTOS, Carolina Maia dos; CASTRO, Alexandre de Carvalho. Role playing na educação em engenharia: Black Mirror e o desenvolvimento de produtos em cenários futurísticos. **PRÁTICA: Revista Multimídia de Investigação em Inovação Pedagógica e Práticas de e-Learning**, v. 6, n. 3, 2023. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/elearning/article/view/6360>. Acesso em: 29 maio 2026.

BASTOS, Thais Basem Mendes Correa; BOSCARIOLI, Clodis. A competência docente e sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e235498, 2021. DOI: 10.1590/0102-4698235498. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/>. Acesso em: 29 maio 2026.

CORRÊA, Camila Dias Soares; NERI, Jaqueline Ferreira de Oliveira; GOMES, Tatiane Santos. A incorporação de metodologias ativas na formação dos gestores e docentes do ensino fundamental da rede municipal de Santos. **Caderno Pedagógico**, v. 16, n. 29, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/17503>. Acesso em: 29 maio 2026.

FIGUEIRA, Luís Filipe; DOROTEA, Nuno. Competência digital, DigCompEdu Check-In como ferramenta diagnóstica de literacia digital para subsidiar formação de professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, e8332, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e8332. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8332>. Acesso em: 29 maio 2026.

FRAJUCA, Marcos Geraldo da Silva; LOPES, Joana Sofia Ferreira. Sala de aula invertida: possibilidades, pilares, desafios e críticas. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 8, 2024. Disponível em:

<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/5796>. Acesso em: 29 maio 2026.

FRITZ, Mariana; PEIXOTO, Maria Cristina D. Oliveira. O estresse ocupacional docente e suas consequências à saúde. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 37, n. 117, p. 85-95, 2022. DOI: 10.21527/2179-1309.2022.117.12872. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12872>. Acesso em: 29 maio 2026.

GRAÇA, Vânia Gabriela; QUADROS-FLORES, Paula Maria; RAPOSO-RIVAS, Manuela; RAMOS, Maria Altina. As TIC na formação inicial de educadores e professores. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, Cáceres, v. 20, n. 1, p. 27-37, 2021. DOI: 10.17398/1695-288X.20.1.27. Disponível em: <https://relatec.unex.es/article/view/3942>. Acesso em: 29 maio 2026.

JAHNKE, Jaqueline Fonseca; SALDANHA, Eduardo Strauch; SANTOS, Cleidson Pereira dos; JALDIN, Suelen de Castro; ARAÚJO, Nayara Cardoso de; JERÔNIMO, Renata Cristina Gomes da Fonseca; OLIVEIRA, Vânia Gomes de. Formação docente na era digital: desafios, competências e novas possibilidades. **Revista DCS**, v. 12, 2026. Disponível em: <https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/4746>. Acesso em: 29 maio 2026.

LAMIM-GUEDES, Valdir. Contribuição de oficinas sobre metodologias ativas para o desenvolvimento profissional de professores em uma rede municipal catarinense. **Dialogia**, São Paulo, n. 50, e26304, 2024. DOI: 10.5585/50.2024.26304. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/26304>. Acesso em: 29 maio 2026.

LIMA, Thiago Bezerra; MEIRA, Cassio Meira; SILVA JUNIOR, Roberto; LAVOR, Ivan Rêgo. Aplicação de sala de aula invertida e de tecnologias digitais na educação profissional. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 511-521, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7790481. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1075>. Acesso em: 29 maio 2026.

LOUREIRO, Ana Claudia; MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António José. Competência digital docente. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, 2020. DOI: 10.35699/1983-3652.2020.24401. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24401>. Acesso em: 29 maio 2026.

MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi; PORTO, Ana Paula Teixeira; BARROS, Daniela Melaré Vieira. A formação docente na cibercultura. **Dialogia**, São Paulo, n. 47, e25578, 2023. DOI: 10.5585/47.2023.25578. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/25578>. Acesso em: 29 maio 2026.

MARTÍNEZ, Marcela; BÓRQUEZ, Cristian; HUERTA, Patricia. Saúde mental e bem-estar emocional de professores universitários. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, e023029, 2024. DOI: 10.22633/rpge.v28i00.19878.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/19878>. Acesso em: 29 maio 2026.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Maria Cecília Damas; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Formação em rede para a docência com profissionalidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023044, 2023. DOI: 10.21723/riaae.v18i00.18345. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18345>. Acesso em: 29 maio 2026.

NARCISO, Rosane; VALENTE, Marcia Maria; REIS, Sirleide da Silva; VITAL, Solange Maria dos Santos; ALVES, Daniela de Lima; SILVA, Jucelia Gomes da. Metodologias ativas na formação docente. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 369-384, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i4.13497. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13497>. Acesso em: 29 maio 2026.

NILTON, Nilton Bruno Tomelin; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação continuada de professores para uma educação básica decolonial: da crítica à autoformação coletiva. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 36, n. 2, e23043, 2023. DOI: 10.21814/rpe.29238. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/29238>. Acesso em: 29 maio 2026.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval; NÓBREGA, Luciano; CAVALCANTE, Marcele Alves dos Santos. O uso das metodologias ativas de aprendizagem na formação do professor: das universidades para a prática nas escolas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 8, 2023. DOI: 10.18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/8/>. Acesso em: 29 maio 2026.

OLIVEIRA E SILVA, Yara Fonseca de. Aprendizagem invertida (sala de aula invertida): conceito, proposta e (re)organização de tempos e espaços de ensino. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 62, n. 74, e37110, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n74ID37110. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/37110>. Acesso em: 29 maio 2026.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SALES JÚNIOR, Valdick Barbosa de. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76125, 2020. DOI: 10.1590/0104-4060.76125. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/>. Acesso em: 29 maio 2026.

PIRES, Flávio de Souza; OLIVEIRA, Sandra Alves de. Educação Matemática e metodologias ativas de aprendizagem: panorama de artigos brasileiros. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 15, n. 3, 2023. DOI: 10.34624/id.v15i3.31137. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/31137>. Acesso em: 29 maio 2026.

PRATES, Uaiana; MATOS, João; CRUZ, Mário; MASCARENHAS, Daniela; MAIA-LIMA, Cláudia. Orientações para o planejamento e implementação de um programa de formação de professores em regime de aprendizagem mista: uma comunidade de

perspectiva prática. **PRÁTICA: Revista Multimídia de Investigação em Inovação Pedagógica e Práticas de e-Learning**, v. 8, n. 1, 2025. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/elearning/article/view/6360>. Acesso em: 29 maio 2026.

RUSSELL, Eduardo. Decolonial pedagogical practices and the integration of Amefricanity in language and literature teaching in basic education. **Textura: Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 26, n. 65, 2024. DOI: 10.4322/2358-0801.2024.26.65.03. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7919>. Acesso em: 29 maio 2026.

SILVA, Monalisa Pivetta da; MINUZI, Nathalie Assunção. No rastro dos conceitos de competência digital docente. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 18, e54501, 2025. DOI: 10.1590/1983-3652.2025.54501. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/54501>. Acesso em: 29 maio 2026.

TEIXEIRA, Lucas Lopes Mendes; ALMEIDA, Vanessa Ribeiro de; ANDRADE, Aline Aparecida; GONÇALVES, Maria Cristina; PARENTE, Lucas da Silva; COSTA, Renata Gomes da. Metodologias ativas e formação de professores para uma educação transformadora. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 7, e5472, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n7-050. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5472>. Acesso em: 29 maio 2026.

VEDOVATTO, Dijnane Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de; CYRINO, Marina; CAMPANHA TURATTI, Maria Renata. Escola de Educadores: reflexão sobre a prática na formação continuada de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, n. 1, e6579137, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6579. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6579>. Acesso em: 29 maio 2026.

VERDÚ-PINA, María; LÁZARO-CANTABRANA, José Luis; GRIMALT-ÁLVARO, Carme; USART, Mireia. El concepto de competencia digital docente: revisión de la literatura. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 25, e11, p. 1-13, 2023. DOI: 10.24320/redie.2023.25.e11.4586. Disponível em: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/4586>. Acesso em: 29 maio 2026.

ZORZI, Analise; ARAGÓN, Rosane; MILLAN, Gerson Luiz. Práticas orientadas e reconstruídas: a formação reflexiva nos cursos de pedagogia EaD. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 74, p. 170-185, 2024. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2024.v33.n74.p170-185. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/16632>. Acesso em: 29 maio 2026.