

A URGÊNCIA DE PROPOSTAS INOVADORAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ivanilde Alves Pereira Young¹

RESUMO: Este artigo discute a urgência de propostas inovadoras para a formação de professores, considerando os desafios contemporâneos do cotidiano escolar e as exigências curriculares e profissionais que atravessam a docência. O objetivo do estudo foi analisar por que modelos formativos tradicionais têm se mostrado insuficientes e quais caminhos inovadores se apresentam como possibilidades mais coerentes com a realidade educacional atual. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com análise de obras e documentos que abordam formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional docente, relação teoria-prática, metodologias de ensino e diretrizes educacionais. Os resultados indicam que a inovação formativa precisa ir além de mudanças superficiais, exigindo continuidade, vínculo com a escola real, fortalecimento da colaboração docente e práticas reflexivas sustentadas por acompanhamento e apoio institucional. Observou-se ainda que diretrizes e políticas educacionais reforçam a necessidade de reorganizar processos formativos, mas que a transformação depende de mudanças efetivas na cultura formativa e nas condições de trabalho e aprendizagem. Conclui-se que propostas inovadoras na formação docente são urgentes por contribuírem para o fortalecimento da profissão, para a construção de repertório pedagógico mais consistente e para a melhoria da aprendizagem, desde que estejam articuladas a objetivos claros, condições concretas e processos de formação com sentido.

1

Palavras-chave: Formação Docente. Inovação. Desenvolvimento Profissional. Formação Continuada. Metodologias Ativas.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores vive um momento em que não dá mais para “empurrar com a barriga”. O cotidiano escolar mudou, os estudantes mudaram, os desafios sociais se intensificaram e, mesmo assim, muitas propostas formativas continuam presas a modelos antigos, muito teóricos, pouco conectados ao chão da escola. Isso gera um efeito direto: professores que chegam (ou permanecem) no trabalho docente se sentindo sozinhos, sobrecarregados e, muitas vezes, culpados por não conseguirem dar conta de tudo, quando na verdade o problema é estrutural e formativo.

Ao olhar para o cenário brasileiro, dá para perceber que a formação docente tem desafios históricos, como fragmentação curricular, distância entre teoria e prática e pouca articulação com as necessidades reais do trabalho pedagógico. Esse diagnóstico não é novo, mas continua

¹Mestrado em Educação, Unib- Universidade Internacional Iberoamericana.

atual, e por isso a urgência não é “modismo”: é necessidade. Estudos já apontavam, há anos, que os cursos de licenciatura apresentam problemas de organização e de foco, muitas vezes priorizando conteúdos disciplinares sem garantir a integração com o saber didático e com o cotidiano da profissão.

Além disso, a própria legislação e as diretrizes oficiais têm reforçado que a formação precisa se aproximar das competências profissionais e do trabalho pedagógico concreto. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, por exemplo, institui diretrizes para a formação inicial e a BNC-Formação, reforçando uma lógica de desenvolvimento de competências docentes e maior articulação com a prática. Essa presença normativa, por si só, já demonstra que o Estado reconhece a necessidade de reorganizar caminhos formativos embora isso não resolva tudo automaticamente.

Outro ponto que reforça essa urgência é que a escola contemporânea não pode ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos. Ela é lugar de convivência, de construção de sentido, de enfrentamento de desigualdades e de desenvolvimento humano. Nesse cenário, formar professores significa formar profissionais capazes de ensinar, mas também de ler contextos, criar mediações e sustentar escolhas pedagógicas coerentes, sem cair em receitas prontas.

2

Quando se fala em propostas inovadoras, é importante dizer com clareza: inovação não é apenas tecnologia, nem “aula diferente por ser diferente”. Inovar, na formação docente, é repensar processos, fortalecer vínculos com a escola, estimular reflexão crítica, criar espaço para colaboração e apoiar o professor a construir repertório pedagógico com autonomia. É a inovação com propósito, que se compromete com a aprendizagem e com a equidade.

A Base Nacional Comum Curricular também ajuda a entender por que a formação precisa avançar. Ao propor competências gerais que atravessam toda a Educação Básica, a BNCC cobra um professor que saiba trabalhar pensamento crítico, cultura digital, repertório cultural, argumentação, empatia e responsabilidade. Isso exige preparo, acompanhamento e desenvolvimento profissional contínuo.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir por que é urgente investir em propostas inovadoras para a formação de professores, destacando caminhos possíveis, bases teóricas e práticas formativas mais conectadas às demandas reais da escola. A intenção não é “romantizar” a inovação, mas situá-la como resposta necessária diante de um contexto que já não comporta modelos formativos rígidos e distantes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A formação docente e o descompasso entre universidade e escola

A primeira questão que torna a inovação urgente é o descompasso que ainda existe entre o que se aprende em muitos cursos e o que se vive na escola. É comum encontrar formações que valorizam teorias educacionais importantes, mas deixam o professor em formação sem ferramentas para transformar esse conhecimento em decisão pedagógica. Na prática, isso se traduz em insegurança: o recém-formado sabe “o que deveria ser”, mas não sabe “como fazer” diante da turma real, com suas dificuldades, ritmos e desigualdades.

Esse descompasso aparece também na organização curricular: conteúdos fragmentados, estágios pouco acompanhados, pouca integração entre áreas e uma ideia de prática como “aplicação” do que foi estudado, e não como lugar de produção de saber profissional. Isso enfraquece a identidade docente, porque o professor não se reconhece como alguém que constrói conhecimento a partir da sua experiência e reflexão, mas como alguém que apenas repete técnicas.

Ao discutir formação de professores no Brasil, pesquisas apontam problemas estruturais, como currículos pouco voltados à docência concreta e um desenho formativo que não sustenta o desenvolvimento gradual da profissão. O que isso significa, na vida real? Significa que o professor vai para a escola com boa vontade, mas sem apoio institucional suficiente para enfrentar a complexidade do trabalho.

Outro elemento importante é a dissociação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Não basta dominar o conteúdo: é preciso saber ensinar, mediar, diagnosticar, avaliar, planejar e ajustar rotas. Há debates consistentes mostrando que quando a formação mantém esses campos separados, ela enfraquece a capacidade de o professor produzir aprendizagens significativas e lidar com dificuldades reais do processo educativo.

Nesse cenário, propostas inovadoras se tornam urgentes porque oferecem outra lógica: formação que parte de problemas reais, aproxima universidade e escola, valoriza o estágio como espaço formativo e articula teoria-prática com intencionalidade. Inovar aqui é deixar de tratar a prática como “final do curso” e passar a tratá-la como eixo.

Também é essencial reconhecer que a escola é um espaço social atravessado por condições concretas: falta de recursos, sobrecarga, desafios de aprendizagem, desigualdades territoriais e pressões por resultados. Uma formação que não discute essas realidades acaba

produzindo frustração e abandono simbólico: o professor permanece, mas desanimado, sem sentir sentido no que faz.

Por isso, a inovação formativa precisa incluir dimensões como colaboração, acompanhamento e reflexão orientada. A formação docente não pode ser pensada como evento pontual, mas como processo que se constrói no tempo e em diálogo com a profissão. Quando isso acontece, o professor se fortalece para agir com autonomia e não depende de modas pedagógicas.

Por fim, a urgência se confirma porque o tempo escolar não espera: crianças e jovens estão na escola hoje, e os professores precisam de apoio hoje. Propostas inovadoras precisam ser viáveis, formativas e sustentáveis, para que a formação seja um caminho real de fortalecimento docente e não apenas uma obrigação burocrática.

2.2 Propostas inovadoras: colaboração, reflexão e desenvolvimento profissional

Uma proposta formativa inovadora começa quando o professor deixa de ser visto como “executador” de políticas e passa a ser reconhecido como profissional que pensa, decide e cria. Isso muda tudo. Porque, quando o professor é valorizado como sujeito da formação, a aprendizagem deixa de ser vertical e passa a ser dialógica, construída com base em necessidades reais, com escuta e com corresponsabilidade.

4

Nesse ponto, a ideia de desenvolvimento profissional docente é central. Ele não é um curso ou um certificado, mas um processo contínuo, individual e coletivo, que acontece também no local de trabalho, envolvendo experiências formais e informais, reflexão sobre a prática e apoio institucional. Essa visão amplia a formação e evita que ela seja reduzida a encontros rápidos, sem continuidade.

A colaboração aparece como caminho potente. Professores aprendem muito quando observam colegas, compartilham planejamentos, analisam avaliações, discutem dificuldades e celebram avanços. Quando a escola cria cultura colaborativa, ela se torna espaço formador, e não apenas espaço de execução. Isso tem impacto direto na inovação, porque ideias novas precisam de ambiente seguro para nascer, testar, errar e ajustar.

Outro eixo essencial é a reflexão crítica sobre a prática, de modo sistemático. Em vez de o professor agir no automático, ele passa a ler o que acontece, interpretar, reconstruir sentidos e transformar decisões pedagógicas. Isso é profundamente formativo. A inovação, nesse caso, não é uma técnica, mas uma postura profissional.

Também é importante lembrar que inovação sem cuidado vira cobrança. Muitas redes e escolas exigem “metodologias modernas”, mas não oferecem tempo, materiais, formação de qualidade ou condições de trabalho. A inovação precisa ser política de apoio, não discurso de pressão. Quando isso não acontece, a “inovação” vira mais um nome bonito para aumentar a carga mental do professor.

As metodologias ativas entram aqui como possibilidade, desde que compreendidas com profundidade. Elas colocam o estudante como protagonista e exigem do professor um papel de mediação, planejamento e acompanhamento constante. Para isso, o professor precisa ser formado, não apenas “orientado”. A literatura destaca que a aprendizagem ativa se apoia em problemas reais, projetos e participação, o que implica reorganização curricular e didática.

Além das metodologias, propostas inovadoras também incluem mentoria pedagógica, comunidades de prática, formação centrada na escola, observação entre pares e pesquisa-ação. O ponto em comum é que todas apostam em continuidade, vínculo e sentido. Elas não tratam formação como “palestra”, mas como construção no tempo.

Por fim, inovar na formação docente significa construir um professor fortalecido, que consegue ler contextos e agir com intencionalidade pedagógica. A inovação que importa é aquela que chega na sala de aula e melhora a aprendizagem sem abandonar o humano: professor e estudante.

2.3 Políticas e diretrizes: o que elas pedem e o que ainda falta acontecer

A urgência de inovação também está ligada ao que as políticas educacionais vêm exigindo. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao instituir a BNC-Formação, reforça que a formação inicial deve ser organizada a partir de competências profissionais e que os cursos precisam garantir coerência entre o que se ensina e o que se espera do trabalho docente. Isso não significa que a prática esteja garantida, mas indica uma direção política.

A BNCC também amplia essa demanda ao apontar competências que exigem do professor uma atuação mais integrada, contextualizada e alinhada ao desenvolvimento integral dos estudantes. Não dá para formar professores para uma escola “conteudista”, se o currículo nacional orienta competências amplas e articuladas.

Mesmo assim, há uma distância grande entre norma e realidade. Muitas instituições adequam documentos, mas não transformam profundamente os processos. Em alguns casos, muda-se a linguagem, mas mantém-se o mesmo modelo: aulas expositivas, pouca prática

reflexiva, pouca articulação com a escola e estágio tratado como tarefa final. O resultado é o mesmo: professor com certificação, mas com fragilidade profissional.

Outro ponto é que políticas de formação continuada muitas vezes aparecem como cursos isolados, sem diagnóstico e sem relação com os problemas reais da escola. Isso causa sensação de desperdício: o professor participa, mas não consegue aplicar, e logo volta ao que já fazia. É por isso que a inovação precisa ser estruturada: formação com foco, acompanhamento e vínculo com práticas reais.

Também é necessário considerar que a inovação depende de liderança pedagógica e de cultura institucional. Sem apoio da gestão, sem tempo de estudo coletivo e sem uma visão compartilhada, formações se perdem no cotidiano. A escola precisa ser pensada como organização que aprende, e isso exige liderança que promova colaboração e desenvolvimento profissional.

Além disso, é preciso garantir equidade formativa. Se inovação ficar restrita a poucas escolas ou redes, ela vira privilégio. Uma proposta realmente inovadora precisa ser replicável, adaptável e sustentável, respeitando contextos e oferecendo apoio a quem mais precisa.

A pesquisa educacional também tem mostrado como o discurso de inovação pode ser esvaziado quando vira apenas retórica. Por isso, inovar na formação docente exige compromisso com qualidade, consistência e avaliação do processo. O que muda o professor não é o “tema bonito”, e sim a experiência formativa vivida com sentido.

Por fim, o que ainda falta acontecer é justamente a consolidação de um modelo em que formação inicial e continuada se conectem como percurso, e não como etapas soltas. A urgência está aí: sem essa conexão, seguimos formando professores para uma escola que já não existe.

3 METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com o objetivo de reunir e discutir contribuições teóricas e normativas sobre a formação de professores e a necessidade de propostas inovadoras no contexto educacional contemporâneo. A pesquisa bibliográfica foi escolhida por permitir o mapeamento de ideias, conceitos e debates já consolidados na área, além de possibilitar uma leitura crítica de diferentes abordagens sobre o tema.

O levantamento de materiais priorizou obras e artigos que discutem formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional docente, relação teoria-prática, metodologias de

ensino e políticas públicas educacionais. Também foram analisados documentos oficiais que orientam a formação e o currículo da Educação Básica, por serem referências estruturantes para compreender as exigências atuais da docência.

A seleção das fontes considerou relevância temática, reconhecimento acadêmico e contribuição direta para o problema investigado. Foram utilizadas produções que abordam, de forma consistente, a formação docente no Brasil, as tensões históricas das licenciaturas e as propostas que defendem modelos formativos mais próximos do cotidiano escolar. Estudos clássicos e atuais foram articulados para construir uma compreensão ampla e coerente.

A análise do material ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar convergências e desafios recorrentes nas discussões. Em vez de apenas descrever autores, o estudo organizou os achados em eixos de sentido, relacionando-os ao objetivo central do artigo: demonstrar por que a inovação na formação docente não é opcional, mas urgente.

Os dados bibliográficos foram discutidos à luz de categorias como: (a) descompasso entre teoria e prática; (b) desenvolvimento profissional e colaboração; (c) políticas e diretrizes formativas; e (d) inovação pedagógica com propósito. Essas categorias foram utilizadas como base para organizar a seção de resultados e discussão, permitindo uma leitura mais fluida e bem conectada.

Por fim, por se tratar de pesquisa bibliográfica, reconhece-se que o estudo não analisa diretamente uma realidade escolar específica, mas busca contribuir oferecendo síntese crítica e caminhos de reflexão para pesquisadores, gestores e professores interessados em qualificar processos formativos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um primeiro resultado forte que aparece na literatura é a permanência de um modelo de formação docente que ainda não consegue se alinhar às exigências reais do cotidiano escolar. Mesmo com reformas e diretrizes, segue sendo comum que a docência seja tratada mais como “campo de conhecimento” do que como profissão com saberes próprios, construídos na prática e na reflexão.

Isso se confirma quando estudos apontam currículos fragmentados e pouca integração entre conhecimentos pedagógicos e disciplinares, o que produz um professor que domina conteúdos, mas não necessariamente domina os processos de ensinar e avaliar em contextos diversos. Essa crítica aparece com consistência em pesquisas sobre a formação no Brasil.

Outro resultado recorrente é que a inovação formativa precisa estar ligada à escola real e aos desafios concretos. Quando a formação é planejada distante do chão da escola, ela corre o risco de virar discurso. Por isso, propostas inovadoras mais valorizadas são aquelas que nascem da prática, do diagnóstico e da escuta docente.

A literatura também evidencia que uma formação inovadora não pode ser episódica. Cursos rápidos até sensibilizam, mas não sustentam mudança. O professor precisa de acompanhamento, tempo para aplicar, retorno sobre o que fez e oportunidade de ajustar estratégias. Essa continuidade é o que transforma formação em desenvolvimento profissional.

Nesse cenário, o desenvolvimento profissional docente aparece como eixo estruturante. Ele é descrito como processo contínuo que acontece no local de trabalho e envolve experiências formais e informais. Quando a escola assume esse papel, ela deixa de ser apenas espaço de execução e vira espaço formador.

Um resultado importante é o valor da colaboração. Formações inovadoras frequentemente usam comunidades de prática, observação entre pares, grupos de estudo e planejamento coletivo. A colaboração não é “reunião a mais”: é modo de produzir consistência e diminuir solidão docente.

Quando essa colaboração acontece com intencionalidade, ela fortalece identidade profissional, amplia repertório e cria segurança para experimentar. Isso é crucial, porque inovar exige tentativa, erro e reorganização, e o professor precisa de um ambiente seguro para isso.

A discussão mostra ainda que inovação não pode ser confundida com tecnologia. A tecnologia pode apoiar, mas não substitui o sentido pedagógico. Uma proposta inovadora pode ser simples e potente se ela reorganiza relações e fortalece processos de aprendizagem.

As metodologias ativas aparecem como uma das frentes mais citadas quando se fala em inovação. Elas colocam o estudante no centro e exigem do professor planejamento e mediação, o que amplia a complexidade do trabalho docente. Nesse sentido, não adianta “mandar aplicar”: é preciso formar para compreender e conduzir.

A formação inovadora também é descrita como aquela que combina teoria e prática de maneira viva. Em vez de usar teoria como “capítulo obrigatório”, ela é usada como lente para ler problemas reais. Quando a teoria ganha esse lugar, ela faz sentido e deixa de ser algo decorativo.

Outro resultado é que políticas públicas têm pressionado por reorganizações, especialmente com diretrizes que exigem competências profissionais. A Resolução CNE/CP

nº 2/2019 indica esse movimento e reforça a necessidade de alinhar formação ao exercício da docência.

Porém, a literatura discute que norma não garante mudança. É possível adequar documentos sem transformar práticas. Esse é um ponto crítico: inovar exige mexer em cultura institucional, métodos, avaliações e modos de acompanhar o professor em formação.

A BNCC também se mostra como elemento que aumenta a urgência, porque orienta competências amplas e exige do professor práticas integradas. Isso desloca o ensino de um foco exclusivamente conteudista e exige formação para trabalho interdisciplinar e desenvolvimento humano.

A discussão mostra que, para dar conta desse desafio, é necessário que a formação inclua temas como avaliação formativa, planejamento por objetivos, mediação de aprendizagem, inclusão e equidade. Sem isso, o professor fica com um currículo exigente nas mãos, mas sem preparo para transformar isso em prática efetiva.

Outro resultado recorrente é a crítica à formação continuada desconectada do contexto. Muitas ações de formação são “iguais para todos”, sem diagnóstico. O efeito disso é fraco, porque a escola tem problemas específicos e necessidades diferentes.

A literatura indica, então, que a inovação formativa mais efetiva costuma ser centrada na escola, articulada com projetos pedagógicos, com acompanhamento da gestão e com participação real dos professores no desenho do processo formativo.

A liderança pedagógica aparece como condição de sustentação. Sem apoio da gestão e sem tempo institucional de estudo e planejamento, o professor até tenta inovar, mas a rotina “engole”. Por isso, inovação precisa ser também organizacional.

Outra discussão importante é que inovar não pode ser transformar o professor em “heroína” ou “herói” que resolve tudo sozinho. Quando a inovação vira cobrança, ela adocece. Propostas inovadoras precisam vir junto de cuidado, tempo, condições e reconhecimento.

Um resultado final é que a inovação formativa que faz diferença é aquela que melhora a aprendizagem e fortalece o professor. Ela não busca apenas mudar o formato da aula, mas ampliar a capacidade de o docente compreender o que está fazendo, por que está fazendo e com quais efeitos.

Assim, os resultados sustentam que a urgência de propostas inovadoras na formação docente está diretamente ligada à complexidade do trabalho atual, às demandas curriculares e

às necessidades de desenvolvimento profissional contínuo. A inovação, aqui, se mostra como caminho de fortalecimento da profissão docente, e não como adereço pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se aprendeu com esta pesquisa é que a formação de professores não pode continuar sendo pensada como algo estático, distante e baseado apenas em transmissão de conteúdos teóricos. A urgência de propostas inovadoras aparece como resposta necessária diante das transformações da escola e da intensificação dos desafios que atravessam o trabalho docente, especialmente quando se busca qualidade com equidade.

Os objetivos do artigo foram atingidos ao demonstrar que a inovação na formação docente precisa ter propósito, continuidade e vínculo com a prática escolar real. Ficou evidente que propostas formativas mais efetivas são aquelas que fortalecem o professor como profissional reflexivo, colaborativo e capaz de tomar decisões pedagógicas com autonomia, sem depender de receitas prontas e sem carregar sozinho a responsabilidade pelas mudanças.

Também se conclui que políticas e diretrizes ajudam a orientar caminhos, mas não garantem transformação por si mesmas. A mudança só se consolida quando há revisão de processos, reorganização institucional e apoio concreto ao desenvolvimento profissional, o que inclui tempo, acompanhamento e cultura de aprendizagem dentro das escolas e dos cursos de formação.

Como limitação do estudo, destaca-se o fato de se tratar de uma pesquisa bibliográfica, o que não permite observar diretamente a aplicação de um programa formativo em uma realidade específica. Ainda assim, o levantamento teórico contribui ao organizar debates, evidenciar desafios persistentes e apontar caminhos consistentes para pensar a inovação com responsabilidade.

Por fim, sugere-se que futuros estudos realizem investigações empíricas sobre programas inovadores de formação docente, acompanhando seus impactos no trabalho pedagógico e na aprendizagem dos estudantes. Também seria relevante analisar como diferentes modelos de acompanhamento e colaboração podem fortalecer a inovação sem transformar a formação em mais uma fonte de cobrança e exaustão docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, 2009.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres. (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 15-33.