



INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA SOCIEDADE EM REDE¹

BUENO, Kenya S. e Silva²

¹ Projeto de Pesquisa para apresentação oral no II Congresso Internacional de Educação SESI-SP – Educação e futuros juntos: humanização para além do ser humano.

² Coordenadora Pedagógica da Rede SESI-SP de Ensino: kenya.silva@sesisp.org.br

RESUMO

A formação de professores em um mundo hiperconectado impõe desafios que ultrapassam a mera apropriação de tecnologias, exigindo a integração de saberes pedagógicos, tecnológicos e socioemocionais. Este estudo tem como objetivo refletir sobre práticas formativas desenvolvidas na residência educacional e na formação continuada de docentes da Rede SESI-SP de Ensino, que potencializam a construção da identidade docente em rede. Fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter reflexivo-analítico, orientada pela compreensão da docência como prática complexa, incerta e colaborativa, sustentada pela escuta sensível, pelo diálogo e pela construção coletiva do conhecimento. A análise das experiências formativas revela que, quando há coerência entre teoria e prática, as ações de residência e formação em serviço favorecem a autonomia e a autoria docente, transformando o uso das tecnologias em espaço de criação e convivência. Observa-se que os professores, ao vivenciarem processos colaborativos e metodologias ativas, ampliam sua capacidade de leitura crítica da realidade escolar e ressignificam suas práticas avaliativas e planejamentos, tornando-se protagonistas de percursos formativos mais conscientes e inovadores. Constata-se, ainda, que a conectividade intensa desafia os educadores a equilibrar tradição e inovação, repensando o currículo à luz da diversidade e da ética da convivência. Conclui-se que práticas formativas ancoradas na reflexão e na colaboração consolidam uma identidade docente capaz de responder, com criticidade e sensibilidade, às demandas educacionais e sociais da contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação docente; mundo conectado; integração de saberes.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores em um mundo hiperconectado impõe desafios que ultrapassam a mera apropriação de tecnologias, exigindo a integração de saberes pedagógicos, tecnológicos e socioemocionais. Este estudo tem como objetivo refletir sobre práticas formativas desenvolvidas na residência educacional e na formação continuada de docentes da Rede SESI-SP de Ensino, que potencializam a construção da identidade docente em rede. Fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter reflexivo-analítico, orientada pela compreensão da docência como prática complexa, incerta e colaborativa, sustentada pela escuta sensível, pelo diálogo e pela construção coletiva do conhecimento. A análise das experiências formativas revela que, quando há coerência entre teoria e prática, as ações de residência e formação em serviço favorecem a autonomia e a autoria docente, transformando o uso das tecnologias em espaço de criação e convivência. Observa-se que os professores, ao vivenciarem processos colaborativos e metodologias ativas, ampliam sua capacidade de leitura crítica da realidade escolar e ressignificam suas práticas avaliativas e planejamentos, tornando-se protagonistas de percursos formativos mais conscientes e inovadores. Constata-se, ainda, que a conectividade intensa desafia os educadores a equilibrar tradição e inovação, repensando o currículo à luz da diversidade e da ética da convivência. Conclui-se que práticas formativas ancoradas na reflexão e na colaboração consolidam uma identidade docente capaz de responder, com criticidade e sensibilidade, às demandas educacionais e sociais da contemporaneidade.

2. DESENVOLVIMENTO

A trajetória da formação docente no Brasil é marcada por disputas políticas, concepções pedagógicas distintas e transformações sociais que impactaram diretamente a identidade do professor. Saviani (2009) evidencia que, no período colonial, a educação estava fortemente vinculada à Igreja e que a docência não era reconhecida como profissão, mas como missão religiosa. Foi apenas no século XIX, com a institucionalização das escolas normais, que se iniciou a sistematização de um modelo de formação voltado para atender às demandas do ensino elementar.

Durante o século XX, especialmente a partir da década de 1930, o movimento escolanovista influenciou a formação docente ao introduzir ideias de renovação pedagógica e práticas centradas no estudante. Ainda assim, prevaleceram contradições entre discursos progressistas e a prática marcada por currículos fragmentados e pela falta de políticas consistentes de valorização profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 representou um avanço, mas sua implementação esbarrou em limites estruturais e políticos.

Com a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, consolidou-se o princípio da valorização do magistério, definindo a formação em nível superior como requisito mínimo para a docência na educação básica. Esse marco impulsionou a expansão dos cursos de licenciatura, mas também revelou desafios quanto à qualidade e coerência das propostas formativas. Nesse período, autores como Perrenoud (2000) e Tardif (2012) trouxeram contribuições fundamentais ao discutir a docência como profissão complexa, baseada na integração de saberes práticos, experienciais e científicos.

Perrenoud (2000) defende que o professor precisa desenvolver competências que lhe permitam lidar com situações imprevistas e em constante transformação. Nesse sentido, a formação inicial e continuada deve estar orientada para a construção dessas competências, possibilitando que o professor vá além da transmissão de conteúdos, tornando-se capaz de analisar, refletir e transformar sua própria prática.

Tardif (2012), por sua vez, sistematiza a noção de *saberes docentes* como aqueles que se articulam entre conhecimentos curriculares, pedagógicos e experienciais. O autor ressalta que o saber do professor não é apenas teórico ou acadêmico, mas se constrói na prática cotidiana, em diálogo com a experiência vivida e com o contexto social da escola. Essa compreensão amplia a relevância da formação continuada e da residência educacional, pois nesse espaço o professor em formação tem a oportunidade de articular diferentes tipos de saberes, construindo sua identidade profissional de modo mais consistente e contextualizado.

A perspectiva de Carbonell (2002) reforça a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas. Para o autor, uma democracia forte deve favorecer a mudança na escola, incentivando práticas colaborativas, criativas e abertas ao diálogo com a comunidade. A formação continuada em serviço e a residência educacional, nesse sentido, pode ser vista como um terreno fértil para a inovação, pois aproxima os professores já formados e os licenciandos das realidades escolares e os estimula a pensar soluções para desafios concretos, fortalecendo a ideia de que o professor deve ser um agente de transformação.

Como afirma Imbernón (2010, p. 45):

“A formação docente deve ser concebida como um processo contínuo de reflexão sobre a prática, que leve os professores a questionarem suas próprias ações e a transformá-las de modo criativo e inovador. A prática reflexiva não é apenas uma técnica, mas um compromisso ético com a melhoria constante da educação e com a busca de alternativas diante das incertezas do mundo contemporâneo.”

A contribuição de Morin (2015) é igualmente relevante ao destacar a necessidade de religação dos saberes em uma sociedade complexa. O autor enfatiza que a fragmentação do conhecimento não dá conta da realidade atual, marcada pela interdependência e pela multiplicidade de fatores que influenciam a educação. Nesse sentido, a formação docente precisa promover uma visão integradora, que permita ao professor compreender e atuar sobre a complexidade da vida escolar em um mundo hiperconectado.

Ao abordar a dimensão tecnológica, Lévy (1999) aponta que as tecnologias digitais ampliam a inteligência coletiva e a possibilidade de aprender em rede. Contudo, alerta para o risco de uma dependência acrítica desses recursos, que pode comprometer a autonomia docente. A formação de professores, portanto, deve ir além do domínio técnico das ferramentas digitais, promovendo o desenvolvimento de competências críticas e criativas que permitam ao professor utilizar a tecnologia como meio de autoria e de transformação pedagógica.

Essa perspectiva se articula ao planejamento reverso proposto por Wiggins e McTighe (2005), que coloca os objetivos de aprendizagem no centro do planejamento, articulando currículo, ensino e avaliação. Ao favorecer aprendizagens significativas e duradouras, essa abordagem contribui para que os professores em formação assumam o papel de designers de experiências pedagógicas inovadoras, capazes de integrar dimensões cognitivas, tecnológicas e socioemocionais em sua prática docente.

A identidade docente, concebida como processo dinâmico e relacional, é tecida na intersecção entre história profissional, condições de trabalho, saberes da experiência e pertencimento a coletivos de aprendizagem. Do ponto de vista histórico, a formação no Brasil – de forte matriz normalista e, em muitos períodos, orientada por prescrições tecnicistas – produziu uma docência frequentemente fragmentada: currículo decomposto em disciplinas estanques, estágios tardios e formação continuada episódica. Esse legado dificulta a construção de uma identidade “em rede”, entendida aqui como a capacidade de articular saberes e vínculos colaborativos entre universidade, escola e comunidade, com uso crítico de tecnologias digitais e práticas de coautoria.

À luz de Tardif (2012), tal identidade requer a integração de saberes curriculares, pedagógicos e experienciais, o que supõe dispositivos formativos que coloquem o licenciando/professor em situações reais e a processos sistemáticos de reflexão. Perrenoud (2000) complementa que o desenvolvimento de competências profissionais implica aprender a decidir na incerteza e a agir sob pressão de tempo e de contextos complexos – precisamente o tipo de experiência que formação em serviço e programas de residência educacional tendem a proporcionar quando articulados a acompanhamento, feedback e avaliação formativa. Em termos de inovação, Carbonell (2002) inspira a leitura da escola como espaço público de criação e mudança, reforçando que a identidade docente em rede depende de culturas escolares abertas à colaboração e à experimentação.

Na contemporaneidade hiperconectada, emergem desafios específicos para essa identidade em rede. Do ponto de vista tecnológico, Lévy (1999) lembra que as redes digitais ampliam a inteligência coletiva, mas também podem favorecer dependências instrumentais, heteronomia frente a plataformas e standardização de práticas. Do ponto de vista cognitivo e ético, Morin (2015) convoca a religação dos saberes para enfrentar a complexidade, evitando reducionismos que desconsiderem as dimensões socioemocionais do trabalho docente. Assim, a construção identitária demanda condições de tempo, espaços de estudo e de conformação, reconhecimento do erro como fonte de aprendizagem, mediação de conflitos e cuidado com o bem-estar em contextos de sobrecarga informacional.

Nesse quadro, a prática reflexiva, tal como explicitada por Imbernón (2010), constitui elemento estruturante: o professor em formação precisa de dispositivos que sustentem ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, com devolutivas qualificadas e metas de desenvolvimento profissional. O planejamento para compreensão (Wiggins; McTighe, 2005) opera como mediação potente, pois alinha currículo, ensino e avaliação a evidências de aprendizagem, favorecendo autoria docente e uso significativo de tecnologias.

Dificuldades recorrentes na construção da identidade em rede:

1. Fragmentação formativa: dissociação entre fundamentos teóricos, didáticas específicas e práticas de estágio, com pouca circulação entre núcleos de formação e escolas parceiras.
2. Temporalidade insuficiente da imersão: estágios concentrados e tardios, que limitam a observação longitudinal e a participação em processos escolares (planejamento, avaliação, conselhos, reuniões pedagógicas).
3. Dependência tecnológica acrítica: uso centrado em ferramentas e modismos digitais, sem critérios pedagógicos claros nem reflexão sobre dados, privacidade e autonomia docente.
4. Isolamento profissional: culturas escolares que restringem o trabalho colaborativo, a coobservação e a coautoria de planos, materiais e avaliações.
5. Pressões performativas: foco em resultados de curto prazo que desincentivam a experimentação e a avaliação formativa, com impacto negativo na constituição identitária.
6. Desatenção ao socioemocional: ausência de estratégias para lidar com sobrecarga informacional, gestão do tempo, conflitos e cuidado de si e do outro na escola em rede.

Avanços e oportunidades: a experiência da Rede SESI-SP

No âmbito institucional, a Rede SESI-SP de Ensino, a Faculdade SESI-SP e suas escolas parceiras apresentam avanços que tensionam positivamente tais dificuldades e constituem campo fértil para esta pesquisa:

- Residência educacional como eixo estruturante: imersão progressiva desde os primeiros anos, com observação, coensino e regência acompanhada, articuladas à avaliação formativa e à autoavaliação.

- Formação continuada, Programa Escola Parceira e curricularização da extensão: fortalecimento de redes de co-formação universidade–escola–comunidade, com projetos que respondem a demandas reais e alimentam a identidade profissional em contexto.
- Integração pedagógica–tecnológica: incentivo ao uso crítico de TIC, portfólios e registros reflexivos (digitais) como evidências de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.
- Planejamento para compreensão: difusão de práticas de planejamento reverso que alinham objetivos, evidências e experiências de aprendizagem, favorecendo autoria e inovação.
- Metodologias ativas e colaboração: trabalhos interdisciplinares, coobservação entre pares, feedbacks estruturados e comunidades de aprendizagem, com ênfase na autoria docente.
- Avaliação como processo formativo: uso de instrumentos variados (rubricas, diários de bordo, devolutivas), em consonância com a perspectiva de que avaliar é promover aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Em síntese, a identidade docente construída em rede emerge quando políticas institucionais, dispositivos formativos e culturas escolares convergem para integrar saberes e promover autoria, colaboração e cuidado, possibilitando investigar em que medida e por quais mediações a residência educacional e a formação continuada promovem a constituição de uma docência crítica, inovadora e socialmente comprometida.

Identidade docente construída em rede

Ao refletir sobre a identidade docente, é necessário compreender que ela não se constitui de forma linear, mas como processo histórico, social e relacional. No Brasil, a construção dessa identidade foi marcada por períodos de desvalorização, visões tecnicistas da docência e fragmentação entre teoria e prática. Esse percurso gerou dificuldades para consolidar uma identidade docente em rede, capaz de dialogar criticamente com diferentes saberes e contextos.

Entre as dificuldades, destacam-se a ausência histórica de políticas consistentes de valorização, a precarização do trabalho docente, a fragmentação curricular e a distância entre universidade e escola. Essas condições limitaram a constituição de uma identidade profissional sólida, levando muitas vezes o professor a assumir papéis restritos à execução de conteúdos e à adaptação a modelos predefinidos.

Entretanto, nas últimas décadas, avanços importantes têm sido registrados. A residência educacional e programas de iniciação à docência, como o PIBID, aproximaram a formação inicial do chão da escola, favorecendo a construção de identidades docentes mais conectadas à realidade. Autores como Zeichner (2010) defendem que a formação deve ser vivida em rede, em um equilíbrio dialético entre conhecimento acadêmico e prática profissional, criando espaços colaborativos de aprendizagem.

Nesse contexto, experiências institucionais como as da Rede SESI-SP de Ensino evidenciam avanços significativos. Ao integrar formação docente em serviço, residência educacional, extensão curricularizada e parcerias com escolas de educação básica, O SESI-SP tem promovido uma formação em rede, fortalecendo vínculos entre futuros professores, docentes formadores e profissionais da escola. Essa prática possibilita a constituição de uma identidade docente coletiva, inovadora e responsiva aos desafios do mundo hiperconectado, representando um exemplo promissor de articulação entre formação inicial e continuada.

3. RESULTADOS

A análise dos documentos institucionais da Rede SESI-SP de Ensino junto a Faculdade SESI-SP, somada ao referencial teórico apresentado, evidencia que a formação docente,

especialmente quando vinculada à residência educacional, pode ser compreendida a partir de quatro dimensões interdependentes: pedagógica, tecnológica, socioemocional e identitária. Cada uma delas revela tensões, avanços e possibilidades de investigação qualitativa.

3.1. Dimensão Pedagógica

Evidências: A formação continuada e a residência educacional estruturam-se como espaço de articulação teoria–prática, estimulando metodologias ativas, trabalho colaborativo e avaliação formativa. O Regulamento da Residência da Faculdade Sesi-SP (2025) afirma que o programa tem por objetivo “viabilizar ao estudante a reflexão sobre a prática e a sua articulação indissociável com a teoria para que se consolide a formação do docente da Educação Básica”.

3.2. Dimensão Tecnológica

Evidências: As tecnologias digitais são mobilizadas na formação continuada e residência como mediadoras de planejamento, registro e interação, mas emergem tensões entre inovação e dependência instrumental. O PPC de Pedagogia da Faculdade Sesi-SP (Anos Iniciais), por exemplo, destaca que o egresso deve “atuar em uma sociedade conectada e em constante transformação, integrando tecnologias educacionais de forma crítica e criativa”. Assim, a formação precisa incentivar autoria crítica e não apenas consumo de ferramentas.

3.3. Dimensão Socioemocional

Evidências: A formação continuada/residência abre espaço para o desenvolvimento de competências como empatia, resiliência, escuta e gestão de conflitos. Na educação básica, por exemplo há o trabalho com competências socioemocionais junto ao currículo, enquanto que o PDI da Faculdade Sesi-SP enfatiza que a formação docente deve promover “profissionais autônomos, colaborativos e socialmente responsáveis”.

3.4. Dimensão Identitária

Evidências: No cotidiano escolar e na residência educacional possibilita a construção de uma identidade docente em rede, aproximando futuros professores da realidade escolar e promovendo vínculos de coautoria com colegas e formadores. O Programa Escola Parceira afirma que a residência educacional é “uma prática formativa obrigatória que objetiva dar materialidade aos conteúdos explorados nas unidades curriculares, primando pela investigação sobre a ação pedagógica”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto reafirma a centralidade da formação docente como um processo histórico, social e político que demanda constante ressignificação diante das transformações do mundo contemporâneo. A análise das dimensões pedagógica, tecnológica, socioemocional e identitária permite compreender a complexidade que envolve a constituição da docência, sobretudo em um cenário marcado pela hiperconectividade e pela multiplicidade de demandas dirigidas à escola.

As evidências documentais oriundas da Rede Sesi SP de Ensino e PDI, dos PPCs, do Regulamento da Residência e do Programa Escola Parceira da Faculdade Sesi-SP, em diálogo com os referenciais teóricos mobilizados (Saviani, Tardif, Perrenoud, Imbernón, Morin,

Lévy, Wiggins & McTighe, entre outros), revelam que a residência educacional e a formação continuada se configuram como dispositivos privilegiados para a integração crítica de saberes pedagógicos, tecnológicos e socioemocionais. Esses espaços de aprendizagem, ao promoverem a articulação entre teoria e prática, estimulam a autonomia, a autoria e a inovação, elementos indispensáveis à construção de uma identidade docente em rede.

Apesar dos avanços observados, como o fortalecimento de práticas de coformação, o planejamento reverso e o incentivo ao uso crítico das tecnologias digitais, persistem desafios relacionados à fragmentação curricular, às pressões performativas e às tensões derivadas da dependência tecnológica. Nesse sentido, o projeto propõe não apenas descrever práticas, mas analisar criticamente os caminhos e obstáculos da formação docente, contribuindo para o fortalecimento da política institucional da Rede Sesi-SP de Ensino e Faculdade Sesi-SP e para o debate mais amplo sobre a qualidade da docência no Brasil.

Conclui-se que a integração de saberes pedagógicos, tecnológicos e socioemocionais não é acessória, mas condição para a efetividade da formação inicial e continuada de professores. A formação docente e a residência educacional, quando articulada a programas de extensão e a redes de parceria como a Rede Sesi-SP realiza, pode consolidar-se como um laboratório vivo de inovação pedagógica, onde se experimentam e se constroem práticas que respondem aos desafios de um mundo hiperconectado em direção a uma perspectiva crítica, inovadora e socialmente comprometida, reafirmando o papel do professor como sujeito ético, criativo e essencial na transformação da educação e da sociedade.

5. REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. *Planejamento reverso e BNCC*. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2019/01/16/planejamento-reverso-e-bncc/>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. *Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.