

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E GESTÃO EDUCACIONAL: COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS, TECNOLÓGICAS E SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

**Teacher Professional Development and
Educational Management: Pedagogical,
Technological, and Socioemotional
Competencies in the Contemporary School**

Bruno de Souza Santos¹,
brunognr@gmail.com. **Jussara do
Carmo Badelli²,** jbadelli@live.com.

Resumo: Este relato de experiência discute o desenvolvimento profissional docente como processo articulado entre gestão educacional, formação continuada e prática cotidiana, tomando como eixo a pergunta: como o desenvolvimento profissional docente pode contribuir para a construção de competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais na escola contemporânea? A partir de relatos de experiência de profissionais em contextos distintos, entre eles a coordenação de um centro de atendimento educacional especializado, a gestão pedagógica em rede pública e a formação clínica ativa na pós-graduação em Odontologia, o texto identifica convergências e tensões entre formação centralizada e formação situada, da educação básica ao ensino superior. O referencial teórico reúne Perrenoud; Mizukami et al.; Alicia Fernández; Lück; Ball; Dardot e Laval; Freire; Tardif; Selwyn; e Van Dijck, Poell e de Waal, além de autores da área da educação odontológica. Os resultados apontam a disputa pelo tempo institucional como obstáculo recorrente aos diferentes contextos e a formação descentralizada, construída a partir de casos reais e da reflexão coletiva, como caminho promissor para o desenvolvimento profissional. Conclui-se que competências

pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais se constituem na articulação entre teoria, experiência e condições concretas de trabalho, independentemente do nível de ensino.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Gestão educacional. Formação continuada. Competências tecnológicas. Competências socioemocionais.

Abstract: This experience report discusses teacher professional development as a process articulated among educational management, continuing education, and everyday practice, guided by the question: how can teacher professional development contribute to building pedagogical, technological, and socioemotional competencies in the contemporary school? Drawing on experience reports from professionals in distinct contexts, including the coordination of a specialized educational support center, pedagogical management in a public school network, and active clinical training in postgraduate Dentistry, the text identifies convergences and tensions between centralized and situated professional formation, from basic to higher education. The theoretical framework draws on Perrenoud; Mizukami et al.; Alicia Fernández; Lück; Ball; Dardot and Laval; Freire; Tardif; Selwyn; and Van Dijck, Poell and de Waal, along with authors from dental education. The results point to institutional time constraints as a recurring obstacle across the different contexts, and to decentralized formation, built from real cases and collective reflection, as a promising path for professional development. The study concludes that pedagogical, technological, and socioemotional competencies are constituted through the articulation of theory, experience, and concrete working conditions, regardless of the level of education.

Keywords: Teacher professional development. Educational management. Continuing education. Technological competencies. Socioemotional competencies.

¹ Professor de Geografia (rede privada), mestrando em Educação (Tecnologias na Educação Digital) pela American Global Tech University (AGTU). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1782-2910>.

² Mestranda em Educação, com especialização em ESG, pela American Global Tech University (AGTU). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4440-5394>.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea, tomada em sentido amplo, da educação básica

ao ensino superior, opera sob pressão constante de mudanças sociais, tecnológicas e organizacionais, e essa pressão recai diretamente sobre o trabalho docente e sobre a gestão educacional. Ensinar hoje envolve compreender trajetórias de aprendizagem distintas, articular tecnologias digitais de forma crítica e sustentar relações pautadas em escuta e colaboração. O desenvolvimento profissional docente, nesse cenário, deixa de ser complemento da formação inicial e passa a ocupar posição central na sustentação da qualidade educacional.

Este relato parte de uma pergunta norteadora: como o desenvolvimento profissional docente pode contribuir para a construção de competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais na escola contemporânea? Para respondê-la, reúne relatos de experiência de três profissionais em contextos diferentes: a coordenação de um centro de atendimento educacional especializado, a gestão pedagógica voltada à liderança educacional em rede pública e a formação clínica ativa na pós-graduação em Odontologia. A diversidade de contextos permite observar como a mesma questão se

manifesta em diferentes pontos da cadeia educacional.

O texto está organizado da seguinte forma: o Referencial Teórico apresenta os autores que sustentam a análise; a Metodologia descreve o percurso de sistematização dos relatos; a Descrição e Análise de Dados apresenta e discute os três casos; e as Conclusões retomam os pontos de convergência e as tensões entre eles.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão parte de Perrenoud (2002), para quem a formação de profissionais reflexivos depende da autoformação e da análise coletiva da própria prática, em oposição a modelos de formação continuada puramente expositivos e centralizados. Mizukami *et al.* (2002) complementam essa perspectiva ao situar a escola, e por extensão qualquer espaço de trabalho educativo, como lugar legítimo de investigação e construção do conhecimento profissional, capaz de gerar saber próprio a partir da prática cotidiana dos profissionais que nele atuam.

Fernández (2001) contribui com a noção de humanização do olhar clínico e pedagógico, defendendo que a avaliação e a intervenção precisam

considerar a singularidade de cada sujeito em processo de aprendizagem, para além da aplicação mecânica de instrumentos padronizados.

No plano da gestão, Lück (2014) situa a liderança educacional como fator crítico para a mudança institucional, o que aproxima a discussão da dimensão política do tempo de trabalho. Ball (2003) e Dardot e Laval (2016) fornecem o vocabulário crítico para compreender como a lógica gerencialista e performativa contemporânea comprime o tempo disponível para a formação continuada e para a reflexão coletiva, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

2.1 Desenvolvimento profissional como processo reflexivo e situado

A ideia de professor reflexivo, retomada por Perrenoud (2002), não se limita a um conjunto de técnicas de autoavaliação. Trata-se de um posicionamento epistemológico: o profissional que analisa metodicamente sua própria prática produz um tipo de conhecimento que nenhuma formação externa, por mais qualificada que seja, consegue substituir. Em outra obra, Perrenoud (2000) sistematiza esse posicionamento em dez competências

para ensinar, entre as quais figura explicitamente a de administrar a própria formação contínua, e reforça o caráter ativo e contínuo da construção do desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Freire (1996) reforça essa leitura ao defender que ensinar exige reflexão crítica permanente sobre a prática e disposição para aprender junto aos próprios estudantes. O professor, nessa perspectiva, ocupa simultaneamente o lugar de quem ensina e o de quem aprende, concepção que desloca a formação continuada da transmissão vertical de conteúdos e técnicas para um processo de construção compartilhada. Tardif (2014) complementa essa discussão ao situar os saberes docentes em origens diversas, a formação acadêmica, o domínio de conteúdos e currículos e, sobretudo, a experiência cotidiana de trabalho, e ao defender que esses saberes se articulam de forma singular na trajetória de cada profissional. Isso explica por que relatos de experiência tão distintos entre si, como os reunidos neste texto, podem convergir em diagnósticos semelhantes sobre os obstáculos ao desenvolvimento profissional.

2.2 Tecnologia, plataformização e formação docente: uma leitura crítica

A incorporação de tecnologias digitais à prática docente não pode ser lida apenas como uma questão instrumental. Selwyn (2016) argumenta que a relação entre educação e tecnologia é atravessada por interesses econômicos e político-institucionais que raramente aparecem no discurso de inovação pedagógica, e que a adoção acrítica de ferramentas digitais tende a reproduzir desigualdades já existentes no sistema educacional. Essa cautela é especialmente relevante diante da expansão recente de ferramentas de inteligência artificial generativa em contextos de ensino, cuja incorporação apressada pode substituir o julgamento pedagógico do professor por respostas automatizadas, sem que os limites dessa automação sejam devidamente discutidos pela própria categoria docente.

Van Dijck, Poell e de Waal (2018) ampliam essa crítica ao descrever o processo de plataformização de diferentes esferas da vida social, incluindo a educação, no qual infraestruturas privadas passam a mediar relações que antes eram de responsabilidade pública ou

profissional. Aplicada ao contexto docente, essa leitura sugere que a formação para o uso de tecnologias digitais precisa incluir a compreensão dos interesses e das lógicas de funcionamento das plataformas, para além do manejo técnico de ferramentas que hoje mediam boa parte do trabalho pedagógico, da correção automatizada de atividades à geração de planejamentos e materiais didáticos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho adota a abordagem do relato de experiência coletivo, reunindo e sistematizando narrativas de três profissionais da educação em contextos distintos: coordenação de centro de atendimento educacional especializado, gestão pedagógica em rede pública e formação clínica ativa na pós-graduação em Odontologia. Os relatos foram produzidos individualmente pelos respectivos autores a partir de sua prática profissional e, em seguida, submetidos a um processo de sistematização qualitativa, que identificou convergências temáticas, tensões e pontos de diálogo entre os três contextos. A análise cruzada dos relatos foi orientada pelo referencial teórico apresentado na seção anterior.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1 Gestão de um centro de atendimento educacional especializado

Atualmente, na coordenação de um centro de atendimento educacional especializado localizado em região periférica de São José dos Pinhais, a formação continuada enfrenta um problema recorrente: o distanciamento entre diretrizes teóricas gerais, promovidas de forma centralizada pela Secretaria Municipal de Educação, e as dúvidas instrumentais enfrentadas por profissionais em início de carreira. A equipe do centro, composta majoritariamente por psicólogos e psicopedagogos recém-chegados, domina os conceitos macro da área, mas carece de segurança na aplicação de testes específicos e no manejo clínico de casos complexos. Diante disso, a coordenação estruturou momentos internos de troca de experiências, nos quais os próprios profissionais simulam técnicas de intervenção antes de aplicá-las com os estudantes, em diálogo direto com a autoformação reflexiva defendida por Perrenoud (2002) e com a humanização

do olhar clínico proposta por Fernández (2001).

Embora não mensurados por instrumentos formais de pesquisa, os efeitos dessa iniciativa são perceptíveis no cotidiano da gestão: a coordenação observa redução informal no tempo que os profissionais recém-chegados levavam para concluir uma avaliação diagnóstica e emitir o relatório final, além de aumento do repertório técnico e da segurança clínica relatados pela própria equipe nos atendimentos semanais. O vínculo entre os profissionais também se fortaleceu, com maior disposição para expor dúvidas e erros sem receio de julgamento.

4.2 Gestão pedagógica e liderança educacional

Em 2025, na Rede Municipal de Educação de Sorriso, Mato Grosso, a coordenadora pedagógica de uma escola viveu uma situação que ilustra a tensão entre urgência administrativa e necessidade pedagógica discutida por Lück (2014). Um grupo de estudantes se encontrava em processo de triagem: durante duas semanas, uma equipe permaneceu na escola realizando anamnese com os pais e observando esses estudantes, que apresentavam necessidades educacionais especiais.

Ao final desse período, era necessário reunir a equipe escolar para repassar as informações identificadas sobre cada criança e orientar os professores quanto às estratégias adequadas de atendimento e acompanhamento, demanda que envolvia planejamento pedagógico individualizado para estudantes que exigiam intervenções específicas.

No mesmo período, a coordenadora pedagógica precisava concluir documentação administrativa dentro do prazo, em meio a outras demandas da escola, como a preparação para avaliações externas e a revisão do Projeto Político-Pedagógico. Diante da situação, ela considerou que não seria adequado priorizar exclusivamente a documentação administrativa e postergar o acompanhamento pedagógico, já que a reunião envolvia orientações essenciais para o atendimento das crianças. A demanda exigiu, de sua parte, capacidade de análise e tomada de decisão rápida, articulando as dimensões pedagógica e administrativa da gestão escolar. A solução encontrada foi organizar as tarefas e identificar quais atividades administrativas poderiam ser realizadas de forma colaborativa, compartilhando

responsabilidades com a equipe. Isso permitiu reservar um horário para acompanhar a entrega dos documentos elaborados pela equipe de triagem e participar da reunião, garantindo que as orientações chegassem aos professores.

A experiência reforça, no plano prático, o que Lück (2014) sustenta no plano teórico: a gestão escolar exige capacidade de estabelecer prioridades e delegar responsabilidades, tomando decisões a partir das necessidades mais urgentes dos estudantes, e não de protocolos administrativos genéricos.

4.3 Formação clínica ativa na pós-graduação em Odontologia

A formação continuada em Odontologia também se manifesta na atuação ativa de profissionais em processos de especialização. Uma cirurgiã-dentista, discente do décimo período da Especialização em Harmonização Orofacial de uma instituição de pós-graduação em Odontologia, em Sinop, Mato Grosso, participou ativamente da realização de uma cirurgia de Lip Lift (lifting labial), acompanhando, sob supervisão docente, as etapas de avaliação, planejamento, execução e acompanhamento pós-operatório do

procedimento. A experiência foi estruturada como atividade de formação clínica, com estímulo à análise das dimensões anatômica, estética e clínica envolvidas, e não como observação passiva do ato cirúrgico.

Essa forma de participação dialoga diretamente com a discussão sobre metodologias ativas em Odontologia. Couto e Couto Souza (2019) relatam experiência semelhante na disciplina de Estomatologia, evidenciando que atividades planejadas com propósito pedagógico claro, e não apenas a presença do estudante durante o procedimento, favorecem o ensino-aprendizagem baseado em competências. No caso relatado, acompanhar decisões clínicas em tempo real, sob mediação do profissional responsável, aproximou a discente da tomada de decisão fundamentada e da comunicação com o paciente, dimensões que a formação estritamente teórica dificilmente alcança.

A incorporação de tecnologias digitais segue lógica semelhante à observada em outros níveis de ensino: saber operar uma ferramenta não equivale a saber utilizá-la pedagogicamente. Saghiri, Vakhnovetsky e Nadershahi (2022), em

revisão sobre inteligência artificial e ferramentas digitais imersivas na educação odontológica, destacam que essas tecnologias oferecem ganhos reais de precisão e simulação clínica, mas exigem formação específica dos profissionais para que sejam incorporadas de forma crítica à prática. As competências socioemocionais completam esse quadro: comunicação eficaz, empatia e trabalho em equipe são indispensáveis à prática clínica, e a supervisão docente cumpre papel central na modelagem dessas competências durante a formação, dimensão que Del Prette e Del Prette (2022) situam como parte constitutiva do currículo e do desenvolvimento socioemocional no ambiente educativo.

4.4 A arquitetura do tempo institucional

A disputa pelo tempo institucional atravessa os três contextos analisados, embora se manifeste de formas diferentes. Na gestão do centro de atendimento educacional especializado e na gestão pedagógica em rede pública, o problema se expressa na fragmentação da agenda entre fluxos administrativos, prazos de documentação e demandas simultâneas, dificultando abrir espaço

regular para a prática reflexiva e para o acompanhamento pedagógico direto. Na prática, a lógica gerencialista e o modelo neoliberal discutidos no Referencial Teórico se traduzem em controles administrativos que deslocam a liderança pedagógica para segundo plano, seja na coordenação de um centro especializado, seja na gestão de uma instituição de ensino. A disputa pelo tempo, nesses termos, não é apenas uma questão operacional: é uma questão de prioridade política dentro das instituições, seja na educação básica, seja no ensino superior.

No ensino superior em Odontologia, a mesma escassez de tempo assume outra face: não é a burocracia administrativa que consome a agenda docente, mas o ritmo de renovação das próprias tecnologias que sustentam a simulação clínica e a personalização do ensino, ritmo que também condiciona a formação clínica de quem está em processo de especialização. Acompanhar essa renovação, avaliar criticamente cada nova ferramenta antes de incorporá-la à prática e formar-se continuamente para seu uso pedagógico exige tempo que a rotina de aulas, orientações e atividades clínicas raramente reserva. O obstáculo

estrutural, contudo, é o mesmo identificado nos demais contextos: a ausência de tempo institucionalmente protegido para a formação continuada.

4.5 Diálogos entre os relatos

Os três relatos, embora produzidos em contextos institucionais e níveis de ensino distintos, convergem no mesmo diagnóstico já anunciado por Freire (1996), Tardif (2014) e Perrenoud (2000) no Referencial Teórico: a formação continuada ganha efetividade quando construída a partir de situações reais de trabalho e submetida à reflexão coletiva dos próprios profissionais envolvidos, e perde força quando reduzida a diretrizes centralizadas e genéricas. O que os relatos acrescentam a essa formulação teórica é a evidência de que esse padrão se repete em pontos bastante distantes da cadeia educacional, da coordenação de um centro de atendimento especializado à gestão pedagógica de uma escola pública, passando pela formação clínica ativa na pós-graduação em Odontologia.

A leitura crítica sobre plataformização proposta por Selwyn (2016) e por Van Dijck, Poell e de Waal (2018) encontra eco direto no relato sobre Odontologia: a cautela de Saghiri,

Vakhnovetsky e Nadershahi (2022) quanto à necessidade de formação específica para incorporar ferramentas de inteligência artificial de forma crítica, e não como substituição do julgamento clínico, é o tipo de vigilância que a plataformização exige de qualquer categoria profissional, em qualquer nível de ensino. O mesmo cuidado se aplica, por extensão, à gestão do centro de atendimento educacional especializado e à gestão pedagógica, ainda que nenhum dos dois relatos trate diretamente do uso de inteligência artificial.

Uma tensão produtiva também emerge da comparação entre os relatos. A coordenação do centro de atendimento educacional especializado e a gestão pedagógica lidam com a urgência de proteger o acompanhamento pedagógico frente a demandas administrativas simultâneas de uma rede pública, enquanto a formação clínica ativa na pós-graduação em Odontologia enfrenta a pressão de acompanhar, em tempo relativamente curto, tecnologias que mudam rapidamente as possibilidades de simulação clínica. A natureza da pressão muda de um contexto para outro, mas o obstáculo estrutural, como já discutido na seção anterior,

permanece o mesmo: a ausência de tempo institucionalmente protegido para a formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos reunidos neste texto, produzidos a partir de contextos profissionais distintos, convergem em três pontos. Primeiro, o desenvolvimento profissional docente ganha efetividade quando parte de situações reais de trabalho e de processos coletivos de reflexão, em oposição a modelos de formação puramente expositivos e centralizados, independentemente do nível de ensino. Segundo, a incorporação de tecnologias digitais, incluindo a inteligência artificial, amplia a responsabilidade docente, e essa ampliação torna a formação para o uso crítico dessas ferramentas uma necessidade concreta tanto na educação básica quanto no ensino superior. Terceiro, a falta de tempo institucional atravessa os diferentes níveis da cadeia educacional analisados neste texto e constitui um obstáculo recorrente ao avanço da formação continuada, exigindo decisão de gestão e não apenas esforço individual dos profissionais.

Competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais,

portanto, constituem-se na articulação entre teoria, experiência cotidiana e condições concretas de trabalho, da coordenação de um centro especializado e da gestão pedagógica de uma escola pública à formação clínica ativa na pós-graduação em saúde.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003. DOI: 10.1080/0268093022000043065.
- COUTO, Soraya de Azambuja Berti; COUTO SOUZA, Paulo Henrique. Metodologias ativas como estratégia pedagógica para promoção do ensino-aprendizagem em Odontologia: relato de experiência. *Revista da ABENO*, v. 19, n. 2, p. 91–100, 2019. DOI: 10.30979/rev.abeno.v19i2.661.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais do currículo. In: DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola: manual do professor. São Carlos: EdUFSCar, 2022. p. 19–32.
- FERNÁNDEZ, Alicia. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LÜCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* Escola e aprendizagem da docência: processos de formação e investigação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SAGHIRI, Mohammad Ali; VAKHNOVETSKY, Julia; NADERSHAHI, Nader. Scoping review of artificial intelligence and immersive digital tools in dental education. *Journal of Dental Education*, v. 86, n. 6, p. 736–750, 2022. DOI: 10.1002/jdd.12880.
- SELWYN, Neil. Education and Technology: Key Issues and Debates. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. The Platform Society: Public Values in a Connective World. Oxford: Oxford University Press, 2018.