

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI

DOI: 10.5281/zenodo.17675239

Renata Bagali Lourenço¹

Micael Campos da Silva²

Francisco Damião Bezerra³

RESUMO

O estudo aborda a formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Fundamental I, destacando as transformações educacionais do século XXI e a necessidade de atualização constante dos professores. O objetivo central consistiu em analisar os desafios e as perspectivas que influenciam a implementação de metodologias inovadoras nessa etapa de ensino. A pesquisa foi conduzida por meio de abordagem bibliográfica e de natureza qualitativa, permitindo a sistematização de conceitos, tendências e reflexões teóricas sobre a temática. As considerações finais indicam que a inovação pedagógica depende de uma formação consistente, de políticas institucionais que valorizem a prática docente e de ambientes escolares que favoreçam a criatividade, a colaboração e o protagonismo estudantil. O estudo reforça a importância de fortalecer processos formativos contínuos e sugere a ampliação de

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

investigações empíricas para aprofundar os impactos reais das práticas inovadoras na aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente. Inovação pedagógica. Metodologias ativas. Prática docente. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

The study examines teacher education and the development of innovative pedagogical practices in Early Elementary Education, emphasizing the educational transformations of the twenty-first century and the need for ongoing professional development. The main objective was to analyze the challenges and perspectives that influence the implementation of innovative methodologies in this stage of schooling. The research followed a bibliographic and qualitative approach, enabling the systematization of concepts, trends, and theoretical reflections on the topic. The final considerations indicate that pedagogical innovation depends on solid teacher training, institutional policies that value professional practice, and school environments that foster creativity, collaboration, and student protagonism. The study reinforces the importance of strengthening continuous professional development and suggests expanding empirical investigations to better understand the real impact of innovative practices on learning.

Keywords: Active methodologies. Early Elementary Education. Pedagogical innovation. Teacher education. Teaching practice.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente e as práticas inovadoras no Ensino Fundamental I constituem um campo de estudo que emerge da necessidade de repensar o

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

papel do professor diante das profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o século XXI. Esse tema ganhou força a partir das discussões sobre as competências profissionais necessárias à docência contemporânea, originando-se de debates educacionais que colocam o professor no centro dos processos de aprendizagem. O avanço das metodologias ativas, a integração das tecnologias digitais e a expansão de novas formas de ensinar e aprender impulsionam a compreensão de que inovar não é apenas introduzir recursos tecnológicos, mas reconfigurar concepções pedagógicas, reorganizar práticas e desenvolver uma postura investigativa e reflexiva.

No cenário atual, a formação docente está intrinsecamente ligada a desafios como a atualização permanente, as demandas por inclusão, a necessidade de desenvolver competências socioemocionais e a urgência de acompanhar o ritmo acelerado das transformações educacionais. Esses elementos se manifestam particularmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa crucial da escolarização, na qual as bases cognitivas, sociais e culturais são consolidadas. A complexidade do contexto escolar, associada à diversidade dos estudantes e às desigualdades presentes no país, exige que o professor seja capaz de articular práticas inovadoras com sensibilidade pedagógica, conhecimento teórico e domínio metodológico.

Exemplificando, observa-se que muitas escolas têm buscado integrar metodologias como projetos interdisciplinares, ensino híbrido, gamificação, experimentação prática, uso de dispositivos digitais, atividades investigativas e propostas lúdico-criativas que promovem o protagonismo dos estudantes. Entretanto, tais iniciativas nem sempre se consolidam de forma efetiva, seja

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

pela falta de formação continuada adequada, pela escassez de recursos didáticos ou pela dificuldade de romper com práticas tradicionalistas ainda fortemente enraizadas no cotidiano das salas de aula. Assim, os exemplos revelam que inovar requer compromisso institucional e investimento em políticas de formação que fortaleçam a autonomia e a reflexão docente.

Diante desse cenário, o problema da pesquisa consiste em compreender quais são os principais desafios encontrados pelos professores do Ensino Fundamental I para implementar práticas inovadoras e de que maneira esses desafios influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade urgente de aprofundar a discussão sobre a formação docente como eixo central para a renovação das práticas pedagógicas, especialmente em um contexto marcado pela velocidade das mudanças tecnológicas e pela exigência de práticas inclusivas e significativas. Ao investigar esse tema, contribui-se para a construção de caminhos que auxiliem os professores a desenvolverem competências que respondam às demandas contemporâneas.

Esta pesquisa é relevante porque oferece subsídios teóricos e reflexões que podem fortalecer programas de formação inicial e continuada, apoiar escolas na implementação de metodologias inovadoras e contribuir para a melhoria da aprendizagem das crianças nos anos iniciais. Além disso, permite compreender limitações, potencialidades e perspectivas, promovendo uma visão crítica sobre o papel do professor na construção de uma educação transformadora e alinhada às necessidades atuais.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Este trabalho objetiva analisar os desafios e as perspectivas da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Fundamental I, destacando elementos que favorecem ou dificultam a incorporação de metodologias contemporâneas na rotina escolar. O percurso metodológico adotado será uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na análise de obras, estudos, documentos e pesquisas que abordam formação docente, inovação pedagógica e práticas educativas nos anos iniciais. Tal abordagem permite aprofundar interpretações, identificar tendências e compreender criticamente o fenômeno investigado.

O percurso teórico contempla discussões sobre formação inicial e continuada, inovação educacional, competências profissionais do professor, metodologias contemporâneas e práticas pedagógicas que fortalecem a aprendizagem na infância, articulando fundamentos conceituais que sustentam as análises realizadas ao longo do estudo. A estrutura do trabalho organiza-se em quatro seções: a introdução, que apresenta a temática e seus fundamentos; o capítulo que discute os desafios contemporâneos na formação docente para a inovação pedagógica; a seção que aborda as perspectivas e caminhos para o fortalecimento de práticas inovadoras no Ensino Fundamental I; e, por fim, as considerações finais, nas quais se sintetizam os achados e reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa.

2. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

As fragilidades na formação inicial docente dizem respeito ao conjunto de lacunas que emergem dos cursos de licenciatura, especialmente no que se refere à articulação entre teoria, prática e competências profissionais necessárias à inovação pedagógica. Essa temática se origina dos debates contemporâneos sobre formação crítica, reflexiva e adaptada às demandas do século XXI, conforme discutem Bodelão et al. (2025) ao apontarem a necessidade de currículos formativos mais coerentes com as mudanças sociais e tecnológicas. De igual modo, Freires (2023; 2024) enfatiza que a escola atual requer docentes capazes de compreender as transformações digitais e incluir metodologias inovadoras, enquanto Borges et al. (2025) alertam para o impacto da segurança digital como dimensão formativa essencial nos cursos de formação inicial.

Além disso, a contextualização desse desafio revela que muitos docentes ingressam na Educação Básica sem domínio adequado das tecnologias digitais, das metodologias ativas e das práticas curriculares integradas, como comprovam Freires et al. (2024) ao analisarem processos de inovação em diferentes etapas da escolarização. De maneira semelhante, Lanças et al. (2025) e Viega et al. (2025) destacam que os estudantes contemporâneos vivenciam uma cultura digital intensa, porém os cursos de formação inicial ainda operam em modelos tradicionais e pouco conectados à realidade escolar. Assim, essa falta de coerência entre formação universitária e prática pedagógica impede que a inovação se consolide nos anos iniciais.

Como por exemplo, observa-se que muitos professores iniciantes encontram dificuldades para planejar aulas interativas, utilizar plataformas de aprendizagem ou integrar Inteligência Artificial, como discutem Freires

(2024) e Monteiro et al. (2025). A ausência de vivências práticas e de contato com ambientes digitais durante a graduação limita a autonomia docente, como reforçam Sousa et al. (2025) ao analisarem desafios contemporâneos na educação paulista. Exemplificativamente, quando esses docentes chegam às escolas, precisam aprender de forma autônoma aquilo que deveria ter sido explorado na formação inicial, o que evidencia a necessidade urgente de revisão curricular.

Diante disso, as dificuldades de integrar tecnologias digitais ao cotidiano escolar dizem respeito aos obstáculos técnicos, pedagógicos e estruturais que impedem o uso pleno de recursos digitais no Ensino Fundamental I. Essa problemática tem origem nas transformações educacionais aceleradas, exigindo que o professor desenvolva competências digitais amplas, como indicam Freires et al. (2024) e Bodelão et al. (2025). Ainda, Borges et al. (2025) ressaltam que o domínio tecnológico não é apenas instrumental, mas envolve compreender questões éticas, de segurança e cidadania digital.

Desse modo, o contexto escolar brasileiro revela que a infraestrutura deficiente, a falta de suporte técnico e a descontinuidade de políticas públicas dificultam a integração efetiva de tecnologias digitais, como apontam Viega et al. (2025) e Lanças et al. (2025). Ao mesmo tempo, Freires (2023; 2024) observa que muitos docentes têm receios e inseguranças diante de tecnologias emergentes, ainda mais quando não receberam formação adequada. Tal cenário reforça que inovação pedagógica e cultura digital não se desenvolvem isoladamente, mas dependem de condições institucionais.

Exemplificando, inúmeras escolas possuem equipamentos defasados, internet limitada e ausência de plataformas pedagógicas adequadas, como destacam Santos et al. (2025) ao discutir gestão da qualidade. Como por exemplo, muitos docentes utilizam celulares pessoais para projetar conteúdos ou improvisam com recursos digitais básicos, sem conseguir explorar softwares educacionais, IA ou ambientes multimídia complexos. Freires et al. (2024) demonstram que essas limitações reduzem potencialidades pedagógicas e dificultam o aprendizado significativo.

Diante do exposto, as resistências pedagógicas surgem da permanência de modelos tradicionais de ensino, profundamente enraizados na cultura escolar, cuja origem remonta a práticas transmissivas e centradas no professor. Bodelão et al. (2025) identificam que muitos docentes, mesmo conscientes das transformações contemporâneas, mantêm rotinas tradicionais por insegurança ou falta de preparo. Ainda, Freires (2023) aponta que romper com práticas históricas é mais complexo do que simplesmente adotar novas metodologias.

Além do mais, a contextualização evidencia que essas resistências estão relacionadas a formações desatualizadas, ausência de apoio da gestão escolar, falta de tempo para planejamento e pressões avaliativas, como discutem Freires et al. (2024) e Sousa et al. (2025). Borges et al. (2025) também argumentam que inseguranças sobre o uso da tecnologia reforçam práticas conservadoras, especialmente nos anos iniciais.

Com isso, é possível exemplificar que docentes resistem ao uso de metodologias ativas, ao trabalho interdisciplinar, ao ensino híbrido ou ao uso

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

de IA por acreditarem que tais práticas dificultam o controle da sala ou demandam esforço excessivo, como evidenciam Pereira et al. (2024). Exemplificando, muitas aulas se restringem ao quadro, livro didático e atividades mecânicas, mesmo quando recursos digitais estão disponíveis.

Outrossim, as limitações estruturais dizem respeito à falta de recursos físicos, tecnológicos e humanos que sustentem práticas inovadoras, problema historicamente presente na educação brasileira. Essa questão se origina da desigualdade de investimentos e da precarização de políticas educacionais, como mencionam Sousa et al. (2025) e Santos et al. (2025). Além disso, Freires (2024) reforça que a evolução tecnológica exige atualizações frequentes, algo que muitas escolas não conseguem garantir.

À vista disso, a contextualização indica que escolas sem laboratórios, internet estável, equipamentos atualizados ou salas adequadas limitam a aplicação de metodologias inovadoras, conforme Lanças et al. (2025). Freires et al. (2024) também destacam que a ausência de apoio da gestão e de políticas institucionais consistentes impede que o professor avance em práticas contemporâneas.

Como por exemplo, inúmeras escolas públicas possuem apenas um projetor para vários professores, acesso restrito à internet ou ausência de manutenção tecnológica. Exemplificativamente, docentes interessados em inovar encontram barreiras que não dependem de suas escolhas, mas da estrutura da escola, como discutem Monteiro et al. (2025).

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Ademais, as demandas socioemocionais e a diversidade constituem desafios que têm origem na ampliação do conceito de qualidade educacional no século XXI, que não envolve apenas conteúdo, mas acolhimento, bem-estar e equidade. Bodelão et al. (2025) e Sousa et al. (2025) destacam que o professor deve compreender diferentes realidades culturais, sociais e econômicas. Freires (2023) aponta que a escola contemporânea é marcada por múltiplas infâncias, múltiplas identidades e múltiplos desafios.

Sendo assim, a contextualização mostra que o aumento de casos de ansiedade, depressão, dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidades sociais exige que o docente tenha habilidades ampliadas, como empatia, escuta ativa e compreensão da diversidade, conforme indicam Freires et al. (2024). Borges et al. (2025) lembram que isso inclui também segurança digital e mediação de conflitos online.

Exemplificando, professores enfrentam situações como estudantes com distúrbios emocionais, crises comportamentais, contextos de violência doméstica, alunos imigrantes e demandas de inclusão digital. Como por exemplo, a falta de preparação docente para lidar com tais situações compromete tanto a inovação quanto o processo pedagógico, pois não há inovação sem acolhimento.

A ausência de políticas públicas consistentes revela um desafio estrutural que se origina na descontinuidade histórica de programas governamentais voltados à formação docente e à inovação pedagógica. Essa lacuna decorre de ciclos políticos instáveis que afetam diretamente a implementação de políticas educacionais sustentáveis, como observam Bodelão et al. (2025) ao

destacarem que a formação crítica e reflexiva depende de diretrizes estatais que deem suporte aos docentes. Do mesmo modo, Freires (2023; 2024) reforça que a inovação só ocorre quando políticas educacionais reconhecem as transformações tecnológicas e sociais, enquanto Sousa et al. (2025) e Vieira et al. (2025) salientam que a falta de políticas contínuas aprofunda desigualdades. Além disso, Borges et al. (2025) destacam que políticas públicas também devem contemplar segurança e cidadania digital, algo ainda negligenciado.

Consoante a isso, o contexto educacional brasileiro evidencia que a ausência de políticas públicas permanentes compromete diretamente a formação docente e o acesso a tecnologias educacionais, como indicam Freires et al. (2024), Monteiro et al. (2025) e Lanças et al. (2025). Nessa direção, Teles et al. (2025) e Pereiras et al. (2024) ressaltam que programas governamentais fragmentados ou encerrados antes de sua consolidação resultam em escolas despreparadas para promover práticas contemporâneas. Soma-se a isso o fato de que políticas digitais nem sempre chegam às instituições, como apontam Santos et al. (2025), reforçando o descompasso entre políticas anunciadas e realidade escolar.

Como por exemplo, muitas escolas do Ensino Fundamental I não recebem formação continuada financiada pelo poder público, não possuem laboratórios, não têm conectividade adequada ou recebem equipamentos sem manutenção, como evidenciam Freires et al. (2024) e Sousa et al. (2025). Exemplificativamente, programas como “Proinfo”, “Um Computador por Aluno” e iniciativas estaduais de inovação foram descontinuados antes de impactarem o cotidiano escolar. Lanças et al. (2025) mostram que mesmo

quando políticas chegam, elas raramente vêm acompanhadas de formação específica, tornando sua efetividade limitada.

Diante disso, o descompasso entre currículo prescrito, currículo real e demandas inovadoras se refere à distância entre o que os documentos oficiais orientam, o que os professores conseguem realizar e aquilo que o século XXI exige das práticas pedagógicas. Bodelão et al. (2025) destacam que essa disparidade tem origem na falta de coerência entre discursos inovadores e condições concretas de ensino. Freires (2023; 2024) pontua que, embora currículos nacionais enfatizem competências digitais e práticas ativas, tais diretrizes só se concretizam quando articuladas à realidade escolar. Além disso, Borges et al. (2025) observam que o currículo contemporâneo deve incluir também competências de cidadania digital.

Ainda assim, a contextualização demonstra que professores enfrentam dificuldades para alinhar as propostas curriculares às necessidades dos estudantes em um mundo digitalizado, como mostram Sousa et al. (2025) e Viega et al. (2025). Lanças et al. (2025) explicam que muitas escolas operam com currículos engessados, sobrecarregados e inflexíveis, dificultando a criação de práticas inovadoras. Freires et al. (2024) reforçam que a falta de apoio institucional intensifica o distanciamento entre a proposta curricular e sua execução no cotidiano.

Exemplificando, observa-se que escolas frequentemente priorizam conteúdos tradicionais, avaliações exaustivas e rotinas mecanizadas, deixando pouco espaço para projetos interdisciplinares, metodologias ativas ou trabalho com tecnologias, como indicam Pereira et al. (2024) e Gama et al. (2024). Como

por exemplo, ainda que documentos oficiais incentivem práticas digitais, muitas escolas não possuem infraestrutura ou autonomia para reorganizar o currículo. Isso gera um abismo entre o currículo prescrito e o vivido em sala de aula.

Além do mais, a sobrecarga de trabalho docente se origina da intensificação de funções atribuídas aos professores, que envolvem não apenas o ensino, mas também burocracias administrativas, demandas emocionais e exigências externas. Bodelão et al. (2025) apontam que essa sobrecarga compromete a reflexão pedagógica e a capacidade de planejar práticas inovadoras. Freires (2023) reforça que inovação educativa requer tempo, estudo e experimentação, elementos que muitas vezes faltam ao professor sobrecarregado. De modo complementar, Borges et al. (2025) destacam que até a mediação de conflitos digitais amplia o peso das responsabilidades docentes.

À vista disso, o contexto mostra que professores do Ensino Fundamental I lidam simultaneamente com planejamento, correções, reuniões, atendimento às famílias, acompanhamento individual, registros e formações obrigatórias, como discutem Sousa et al. (2025). Monteiro et al. (2025) afirmam que, com a chegada das tecnologias, o volume de responsabilidades aumentou, exigindo domínio técnico e pedagógico constante. Freires et al. (2024) ressaltam que, sem tempo protegido para formação e planejamento, a inovação torna-se inviável.

Como por exemplo, docentes relatam que passam horas fora da escola preparando atividades, estudando ferramentas digitais ou adaptando

materiais, como observado em Lanças et al. (2025). Exemplificativamente, a falta de apoio institucional faz com que a inovação dependa exclusivamente do esforço individual, o que nem sempre é sustentável.

3. PERSPECTIVAS E CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DE PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A formação continuada é entendida como o processo permanente de aprendizado profissional que permite ao docente atualizar-se e reconstruir sua prática. Sua origem está vinculada às políticas de profissionalização docente e à concepção de educação ao longo da vida, como destacam Bodelão et al. (2025). Freires (2023; 2024) enfatiza que a formação continuada é a base para que o professor enfrente desafios digitais e pedagógicos.

Além disso, o contexto educacional atual revela que cursos, oficinas, programas institucionais e comunidades de aprendizagem favorecem a inovação pedagógica, como indicam Sousa et al. (2025) e Lanças et al. (2025). Freires et al. (2024) afirmam que a formação continuada deve integrar teoria, prática e experimentação tecnológica. Como por exemplo, programas de formação continuada que exploram IA, metodologias ativas e robótica educacional têm melhorado a atuação de docentes, conforme estudos de Freires et al. (2024). Exemplificativamente, professores que participam de formações colaborativas tendem a inovar com maior segurança.

Desse modo, as metodologias ativas são abordagens pedagógicas que colocam o estudante como protagonista da aprendizagem. Sua origem remonta ao construtivismo e às teorias sociointeracionistas do século XX, sendo retomadas e ampliadas com as tecnologias digitais, como discutem Bodelão et al. (2025). Para Freires (2023), metodologias ativas respondem às demandas da sociedade contemporânea. Consoante a isso, a contextualização mostra que tais metodologias favorecem engajamento, investigação, colaboração e autonomia, como apontam Gama et al. (2024) e Pereira et al. (2024). Viega et al. (2025) destacam o papel das mídias digitais nesse processo.

Como por exemplo, estratégias como sala de aula invertida, gamificação, projetos integradores e aprendizagem baseada em problemas têm sido usadas com sucesso nos anos iniciais. Exemplificativamente, essas práticas ampliam o protagonismo infantil e fortalecem o raciocínio crítico. Ainda assim, uma cultura escolar colaborativa é fundamental para consolidar a inovação pedagógica, sua origem ligada à gestão democrática e ao trabalho coletivo. Bodelão et al. (2025) e Santos et al. (2025) defendem que escolas inovadoras promovem ambientes de troca e suporte entre docentes. Freires (2023) reforça que inovação exige coletividade.

Diante disso, a contextualização indica que escolas que valorizam o protagonismo docente oferecem espaços de planejamento, tempo pedagógico e condições estruturais, como relatam Sousa et al. (2025). Monteiro et al. (2025) mostram que o apoio institucional reduz inseguranças docentes. Como por exemplo, reuniões colaborativas, grupos de estudo, rodas de planejamento e laboratórios pedagógicos fortalecem a criatividade docente.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Exemplificativamente, professores inovam mais quando se sentem valorizados.

Desse modo, a integração pedagógica das tecnologias consiste no uso intencional, crítico e planejado dos recursos digitais para potencializar a aprendizagem. Essa concepção se origina da expansão tecnológica e das discussões sobre cultura digital, como indicam Viega et al. (2025) e Freires (2024). Lanças et al. (2025) reforçam a importância das mídias multimodais.

À vista disso, a contextualização aponta que integrar tecnologias não é apenas utilizar equipamentos, mas transformar estratégias didáticas, como afirmam Gama et al. (2024) e Pereira et al. (2024). Borges et al. (2025) recordam a necessidade de segurança digital.

Como por exemplo, o uso de plataformas gamificadas, realidade aumentada, inteligência artificial, aplicativos de leitura e ambientes virtuais de aprendizagem tem se mostrado eficaz nos anos iniciais. Exemplificativamente, essas ferramentas ampliam a criatividade infantil.

Sendo assim, políticas educacionais e gestão escolar são elementos estruturantes da inovação, com origem nas transformações das políticas de Estado, como discutem Santos et al. (2025). Bodelão et al. (2025) ressaltam que nenhuma inovação se sustenta sem apoio institucional.

Além do mais, a contextualização destaca que políticas públicas definem diretrizes, recursos, programas de formação e condições de trabalho que influenciam diretamente a prática docente, como afirmam Sousa et al.

(2025). Freires (2024) reforça que o gestor escolar é mediador das condições de inovação.

Como por exemplo, programas governamentais de formação, distribuição de tecnologias, criação de laboratórios e incentivo a projetos inovadores fortalecem o ambiente escolar. Exemplificando, quando políticas e gestão se articulam, os resultados são mais consistentes.

Dessa maneira, a personalização da aprendizagem apoiada pela tecnologia se baseia na ideia de adaptar conteúdos, ritmos e estratégias às necessidades individuais dos estudantes, tendo origem nos modelos educacionais flexíveis do século XXI. Freires (2024) afirma que tecnologias digitais e IA ampliam essa possibilidade ao oferecerem trilhas formativas diferenciadas. Bodelão et al. (2025) defendem que uma formação docente crítica permite compreender essa personalização como prática pedagógica inclusiva, enquanto Borges et al. (2025) lembram que ela deve respeitar princípios de segurança digital.

Além disso, a contextualização mostra que tecnologias como plataformas adaptativas, softwares educativos, ambientes de aprendizagem e ferramentas de IA já estão presentes no cotidiano escolar, mas seu uso ainda depende da competência digital docente, como destacam Freires et al. (2024). Sousa et al. (2025) afirmam que a personalização responde às diversidades culturais, cognitivas e socioemocionais dos alunos. Viega et al. (2025) acrescentam que ambientes digitais oferecem dados pedagógicos importantes para decisões didáticas.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Como por exemplo, professores podem usar plataformas gamificadas que ajustam o nível das atividades conforme a evolução dos estudantes, como apontam Gama et al. (2024). Exemplificativamente, ferramentas de leitura digital, aplicativos de matemática e sistemas de IA podem propor intervenções personalizadas, permitindo um apoio mais efetivo aos alunos com dificuldades.

Diante do exposto, os projetos interdisciplinares têm origem em perspectivas integradoras do conhecimento que buscam romper a fragmentação tradicional dos conteúdos. Bodelão et al. (2025) explicam que essa abordagem permite a construção de aprendizagens significativas. Freires (2023) e Freires et al. (2024) reforçam que a interdisciplinaridade dialoga com demandas contemporâneas por criatividade, colaboração e pensamento crítico, enquanto Teles et al. (2025) destacam sua potência nas práticas pedagógicas integradas.

Desse modo, a contextualização revela que os anos iniciais são um terreno fértil para práticas interdisciplinares, pois as crianças aprendem de maneira integrada, não separando os conteúdos por áreas. Sousa et al. (2025) defendem que trabalhar interdisciplinarmente amplia o engajamento e dá sentido ao currículo. Lanças et al. (2025) afirmam que recursos digitais potencializam esse processo, permitindo conexões multimídia.

Como por exemplo, projetos que unem língua portuguesa, matemática, geografia e artes podem explorar leitura, cartografia, produção de histórias e representações visuais, como evidenciam Teles et al. (2025). Exemplificativamente, um projeto sobre meio ambiente pode envolver

ciências, escrita, tecnologia e investigação em campo, favorecendo a aprendizagem ativa.

Com isso, a participação da comunidade escolar se fundamenta nos princípios da gestão democrática e da corresponsabilidade educativa, cuja origem está nas políticas brasileiras de participação social. Bodelão et al. (2025) enfatizam que a inovação depende de relações colaborativas, enquanto Freires (2023) destaca que a escola é um espaço social que precisa dialogar com seu entorno. Borges et al. (2025) ressaltam que a participação inclui também a construção de uma cultura de cidadania digital.

Sendo assim, a contextualização mostra que famílias, conselhos escolares, associações comunitárias e parceiros externos contribuem significativamente para a implementação de práticas inovadoras, como afirmam Sousa et al. (2025). Santos et al. (2025) reforçam que a gestão escolar deve mediar esse diálogo, criando laços sólidos com a comunidade. Freires et al. (2024) explicam que a inovação se fortalece quando a comunidade apoia projetos pedagógicos e tecnológicos.

Como por exemplo, escolas que realizam feiras culturais, oficinas com a comunidade, projetos colaborativos ou parcerias com universidades conseguem ampliar recursos e oportunidades, como mostram Lanças et al. (2025). Exemplificativamente, famílias que participam ativamente de atividades digitais fortalecem a integração tecnologia-aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Diante do exposto, o objetivo geral — analisar os desafios e as perspectivas da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Fundamental I — foi plenamente atingido, pois o estudo permitiu compreender, com profundidade, como fatores estruturais, pedagógicos e formativos influenciam a capacidade dos professores de integrar metodologias contemporâneas ao seu cotidiano escolar. A análise dos elementos conceituais e das discussões atuais sobre inovação pedagógica evidenciou que a formação docente é determinante para a consolidação de práticas significativas, reforçando a pertinência do problema investigado.

Além disso, os principais resultados evidenciaram que a inovação na prática docente depende diretamente de três dimensões centrais: a qualidade da formação inicial, a continuidade e efetividade da formação permanente, e o suporte institucional oferecido pelas escolas. Tais achados revelam que a falta de recursos, a ausência de orientação pedagógica adequada e a fragilidade das políticas formativas dificultam a implementação de metodologias inovadoras, enquanto ambientes colaborativos, redes de apoio e cultura escolar aberta à mudança ampliam as possibilidades de transformação.

Ademais, entre as contribuições teóricas deste estudo, destaca-se a sistematização de elementos que articulam formação docente, práticas inovadoras e desafios estruturais dos anos iniciais. A pesquisa também colabora ao reforçar a compreensão de que a inovação não se restringe ao uso de tecnologias, mas envolve uma mudança paradigmática na concepção de ensino, no papel do professor e na centralidade do estudante como

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

protagonista da aprendizagem, oferecendo subsídios para o aprofundamento teórico da área.

Ainda assim, quanto às limitações da pesquisa, reconhece-se que, por se tratar de um estudo bibliográfico de natureza qualitativa, os resultados se restringem ao campo conceitual e não exploram diretamente dados empíricos sobre práticas docentes. Apesar disso, não há limitações metodológicas que comprometam a validade analítica, uma vez que o objetivo proposto foi compatível com o método adotado e plenamente alcançado dentro da amplitude prevista.

Com isso, recomenda-se que pesquisas futuras desenvolvam investigações empíricas que observem diretamente a prática docente, ampliem análises comparativas entre diferentes redes de ensino e aprofundem o impacto real das metodologias inovadoras na aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental I. Sugere-se também que estudos futuros explorem programas de formação continuada, modelos híbridos de ensino e práticas colaborativas entre professores, de modo a fortalecer a construção de uma escola mais dinâmica, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, A. et al. (2025). Design instrucional na educação contemporânea: Potencialidades, limites e impactos nas práticas pedagógicas. Revista Tópicos, v. 3, n. 21. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/design-instrucional-na-educacao->

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

[contemporanea-potencialidades-limites-e-impactos-nas-praticas-pedagogicas](#). Acesso em: 27 jun. 2025.

Anjos, S. M. et al. (2024). Tecnologia na educação: Uma jornada pela evolução histórica, desafios atuais e perspectivas futuras. V.1, 1. Ed. Campos sales: Quipá.

Barroso, M. et al. (2025). Desvendando o ensino remoto no ceará: A inteligência artificial como aliada na transformação da educação a distância. Revista Tópicos, v. 3, n. 18. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/desvendando-o-ensino-remoto-no-ceara-a-inteligencia-artificial-como-aliada-na-transformacao-da-educacao-a-distancia>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Bodelão, L. et al. (2025). Entre teoria e prática: Caminhos para uma formação docente crítica e reflexiva. Revista Tópicos, v. 3, n. 21, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/entre-teoria-e-pratica-caminhos-para-uma-formacao-docente-critica-e-reflexiva>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Bodelão, L. et al. (2025). Formação docente no século xxi: Desafios, inovações e práticas transformadoras. Revista Tópicos, v. 3, n. 21, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/formacao-docente-no-seculo-xxi-desafios-inovacoes-e-praticas-transformadoras>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Borges, J. et al. (2025). Prerrogativas e óbices da cidadania online: Um olhar sobre a segurança digital nas instituições educacionais. Revista Tópicos, v. 3,

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

n. 18. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/prerrogativas-e-obices-da-cidadania-online-um-olhar-sobre-a-seguranca-digital-nas-instituicoes-educacionais>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Freires , K. C. P., Pereira , R. N., Vieira , M. de J. da S., Theobald , A. A. de R. F., & Nunes, W. B. (2024). A integração das tecnologias digitais e da robótica educacional na gestão escolar: Um estudo bibliográfico comparativo entre anos iniciais e finais e a educação de jovens e adultos. *Lumen et Virtus*, 15(38), 1299-1325. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/levv15n38-083>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Freires, K. C. P. (2023). Reinventando a escola: repensando modelos e práticas educacionais diante das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas.

Freires, K. C. P. et al. (2024). Reformulando o currículo escolar: Integrando habilidades do século XXI para preparar os alunos para os desafios futuros. *Revista fisio&terapia*, v. 28, p. 48-63. Disponível em: <https://revistaft.com.br/reformulando-o-curriculo-escolar-integrando-habilidades-do-seculo-xxi-para-preparar-os-alunos-para-os-desafios-futuros/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Freires, K. C. P. (2024). O impacto do uso da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem. *Revista Tópicos*, v. 2, n. 9. Disponível em: 2965-6672. <https://revistatopicos.com.br/artigos/o-impacto-do-uso-da-inteligencia-artificial-nos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 27 jun. 2025.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Freires, K. C. P.; Costa, C. B. S.; Araújo Júnior, E. (2023). A busca pela verdade: Uma revisão de literatura sobre as implicações histórico-sociais, conexões matemáticas e a concepção da teoria da árvore. 1. Ed. Iguatu: Quipá. V. 1. 60p.

Freires, K. C. P.; Silva, M. A.; Sales, F. O.; Lima, F. F.; Santos, J. S.; Santiago, E. C.; Silva, W. C.; Martins, P. A.; Vale, A. F.; Damasceno, M. V.; Soares, A. G. (2024). O impacto do uso da Inteligência Artificial nos processos de ensino e aprendizagem. In: Contribuciones a las Ciencias Sociales, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-024>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Freires, K. C. P., Silva, M. C. da, Azevedo, L. F. A., Viegas, K. C., Souza, A. M. C., Nogueira, N. M. de O., Teixeira, L. C., & Silva, M. A. M. P. da. (2024). O papel do gestor educacional no ambiente E-learning: uma revisão de literatura. Observatório de la economía latinoamericana, 22(6), e5203. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n6-103>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Gama, L. da, Freires, K. C. P., Silva, M. C. da, Santiago, E. C. B., & Correia, A. L. C. (2024). Desafios e oportunidades das metodologias ativas na educação digital: Análise das complexidades no ensino e aprendizagem. Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica, 3(18). Disponível em: <https://doi.org/10.56166/remici.v3n18393924>. Acesso em: 27 jun. 2025.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Lanças, E. et al. (2025). Do clique à compreensão: Conexões multimídia na jornada educacional de minas gerais. Revista Tópicos, v. 3, n. 21. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/do-clique-a-compreensao-conexoes-multimidia-na-jornada-educacional-de-minas-gerais>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Monteiro, H., Freires, K. C. P; Silva, M. C. da. (2025). A inteligência artificial como catalisadora do ensino remoto: Controvérsias deontológicas, labirintos da privacidade e metamorfoses na qualidade educacional. Revista Tópicos, v. 3, n. 18. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-inteligencia-artificial-como-catalisadora-do-ensino-remoto-controversias-deontologicas-labirintos-da-privacidade-e-metamorfoses-na-qualidade-educacional>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Pereira, R. N., Freires, K. C. P., Silva, M. C. da, Nunes, C. P., & Goularte, D. D. (2024). Transformações nas metodologias ativas na era digital: Analisando desafios, oportunidades e inovações no ensino e aprendizagem. Cuadernos De Educación Y Desarrollo, 16(10), e5732. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n10-009>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Santos, E., Silva, M. C. da., Freires, K. C. P. (2025). Gestão da qualidade em instituições educacionais: Estratégias para a promoção de excelência no ensino. Revista Tópicos, v. 3, n. 18. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/gestao-da-qualidade-em-instituicoes-educacionais-estrategias-para-a-promocao-de-excelencia-no-ensino>. Acesso em: 27 jun. 2025.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Sousa, A. et al. (2025). Educação infantil em foco: Práticas pedagógicas e desafios contemporâneos nas escolas paulistas. Revista Tópicos, v. 3, n. 22. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-infantil-em-foco-praticas-pedagogicas-e-desafios-contemporaneos-nas-escolas-paulistas>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Teles , J. F., Freires , K. C. P., Silva , M. C. da, Nascimento , E. A. do, Bitu , M. da C. V. D., Silva, D. B. da., Bezerra , F. D. (2025). Desenhando letras, contando histórias e criando formas: A potência da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica brasileira. Interference a Journal of Audio Culture, 11(2), 109–127. Disponível em: 10.36557/2009-3578.2022v11n2p109-127"><https://doi.org/10.36557/2009-3578.2022v11n2p109-127>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Viega, K. et al. (2025). Ambiente digital na educação: Entre oportunidades e desafios do século xxi. Revista Tópicos, v. 3, n. 21, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/ambiente-digital-na-educacao-entre-oportunidades-e-desafios-do-seculo-xxi>. Acesso em: 27 jun. 2025.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Europeia do Atlântico. E-mail: renatabagali@hotmail.com

² Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail: freireskeven43@gmail.com

³ Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail: freireskeven43@gmail.com