

O QUE FALTA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES? LIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA QUEM ENSINA

WHAT IS MISSING IN TEACHER EDUCATION? LESSONS FROM PAULO
FREIRE FOR EDUCATORS

Ciências Humanas • 14/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786693283](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786693283)

Renan Elvis Crivellaro¹

Elio de Angeles Nicole da Silva²

Willian Colares Destefani³

Artedes José Santos da Costa⁴

Telma Bueno da Fonseca Borges⁵

Laudinéia Maria Neves Dias⁶

Francilino Paulo de Sousa⁷

RESUMO

A formação de professores enfrenta o desafio de articular conhecimentos acadêmicos, prática pedagógica e preparação para diferentes situações educacionais, o que suscita a questão sobre quais elementos precisam ser fortalecidos à luz de Paulo Freire. Este estudo objetivou examinar aspectos da formação docente com base em fundamentos freireanos, especialmente diálogo, autonomia e reflexão sobre a prática. Realizou-se revisão integrativa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, com estudos nacionais e internacionais e documentos institucionais relacionados ao tema. Os resultados foram organizados em quatro dimensões: relação entre formação e prática, dimensão humana e dialógica da docência, desenvolvimento profissional contínuo e preparação para novas demandas educacionais. Os achados indicam que a formação precisa integrar conhecimento, experiência, inclusão, tecnologias e responsabilidade pedagógica, sem reduzir o ensino ao domínio de técnicas. Conclui-se que os fundamentos freireanos oferecem bases para uma formação docente orientada por escolhas pedagógicas fundamentadas, diálogo e compreensão das diferentes realidades educacionais escolares.

Palavras-chave: Formação de professores; Paulo Freire; Formação docente; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Teacher education faces the challenge of connecting academic knowledge, pedagogical practice, and preparation for diverse educational situations, raising the question of which elements need to be strengthened in light of Paulo Freire's ideas. This study aimed to examine aspects of teacher education based on Freirean principles, particularly dialogue, autonomy, and reflection on practice. An integrative review with a qualitative and descriptive

approach was conducted, drawing on national and international studies and institutional documents related to the topic. The results were organized into four dimensions: the relationship between education and practice, the human and dialogical dimension of teaching, continuous professional development, and preparation for emerging educational demands. The findings indicate that teacher education should integrate knowledge, experience, inclusion, technologies, and pedagogical responsibility without reducing teaching to the mastery of techniques. It is concluded that Freirean principles provide a foundation for teacher education guided by well-founded pedagogical choices, dialogue, and an understanding of diverse school realities.

Keywords: Teacher education; Paulo Freire; Teacher training; Pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores ultrapassa a aprendizagem de conteúdos e métodos de ensino. Ensinar envolve interpretar contextos, tomar decisões pedagógicas e estabelecer relações que favoreçam a construção do conhecimento. Por isso, formar docentes implica articular saber profissional, experiência, reflexão e compreensão das condições concretas em que a educação acontece (Korthagen, 2004; Avalos, 2011).

Essa compreensão ganha força em Paulo Freire, para quem ensinar não corresponde à simples transferência de conhecimentos. A prática educativa pressupõe diálogo, autonomia e participação ativa dos sujeitos, reconhecendo professor e estudante como participantes do processo formativo. Nessa perspectiva, a docência

assume uma dimensão humana que vincula conhecimento, responsabilidade e transformação educativa (Freire, 2019a).

A formação docente também precisa aproximar os conhecimentos desenvolvidos nos cursos das situações encontradas nas escolas. Estudos internacionais mostram que programas consistentes articulam preparação acadêmica, experiências práticas e acompanhamento profissional, evitando que teoria e exercício da profissão permaneçam separados (Darling-Hammond, 2017). Essa relação interfere, inclusive, na construção da identidade profissional dos futuros professores (Rinne *et al.*, 2023).

No Brasil, essa articulação integra as próprias orientações para a formação inicial. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 estabelece princípios relacionados à formação teórica, à prática pedagógica e ao conhecimento das realidades educacionais, situando a preparação docente como processo vinculado às demandas da Educação Básica (Brasil, 2024). O desafio, portanto, não se limita a ampliar conteúdos, mas envolve compreender quais saberes sustentam efetivamente o ato de ensinar.

A questão torna-se ainda mais relevante diante das mudanças que atravessam o trabalho docente. Tecnologias digitais, inteligência artificial, metodologias participativas e diferentes necessidades educacionais ampliam as situações para as quais o professor precisa estar preparado. Nesse cenário, formação tecnológica e formação pedagógica precisam permanecer articuladas, preservando a intencionalidade educativa e o papel mediador do professor (Wolschick *et al.*, 2025).

Freire (2019b) oferece fundamentos para pensar essa formação a partir de uma educação construída com os sujeitos, e não apenas dirigida a eles. O diálogo, nessa perspectiva, não constitui recurso complementar, mas princípio que modifica a relação entre ensinar e aprender. Retomar esses fundamentos permite examinar a formação docente para além da aquisição instrumental de técnicas e procedimentos.

Diante disso, a pergunta que orienta este estudo é: quais elementos da formação de professores podem ser repensados à luz dos fundamentos educacionais de Paulo Freire? A questão direciona o exame da preparação docente para dimensões que envolvem autonomia, diálogo, reflexão sobre a prática e relação entre conhecimento e realidade educacional.

Assim, o objetivo deste estudo é examinar aspectos da formação de professores à luz das contribuições de Paulo Freire, identificando princípios capazes de fortalecer a preparação para o exercício da docência. Busca-se compreender como seus fundamentos podem contribuir para uma formação que articule conhecimento, prática pedagógica, autonomia e compromisso com os sujeitos envolvidos no processo educativo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Formação Docente para Além do Domínio Técnico

A formação de professores envolve conhecimentos específicos, pedagógicos e experiências capazes de preparar o profissional para situações reais de ensino. Korthagen (2004) sustenta uma compreensão mais integrada desse processo, na qual competências

profissionais se relacionam com identidade, valores e formas de compreender a própria atuação docente.

Essa perspectiva afasta a formação de uma lógica baseada apenas na aquisição de técnicas. Avalos (2011) demonstra que o desenvolvimento profissional docente ocorre mediante aprendizagem contínua, influenciada pelas experiências do professor e pelos contextos em que trabalha. Formar-se, portanto, não termina com a conclusão da licenciatura.

Opfer e Pedder (2011) reforçam esse entendimento ao conceber a aprendizagem profissional como resultado das relações entre professor, escola e experiências formativas. Isso significa que cursos ou atividades isoladas possuem alcance limitado quando não dialogam com as condições concretas do trabalho e com os conhecimentos construídos no exercício da profissão.

A aproximação entre formação e realidade escolar também aparece em experiências internacionais examinadas por Darling-Hammond (2017). A autora destaca a importância da articulação entre conhecimentos acadêmicos, preparação pedagógica e experiências práticas, indicando que a qualidade da formação depende da coerência estabelecida entre aquilo que se aprende e aquilo que posteriormente será exigido do professor.

Rinne *et al.* (2023), ao estudarem futuros professores na Suécia e na Dinamarca, evidenciam tensões entre preparação universitária e exercício profissional. A identidade docente começa a ser construída durante a formação, mas encontra novas exigências quando o professor ingressa efetivamente na escola. Esse percurso reforça a

necessidade de preparar profissionais capazes de interpretar situações, e não apenas reproduzir procedimentos.

2.2. Paulo Freire e os Saberes Necessários a Quem Ensina

Em Freire (2019a), ensinar exige reconhecer o estudante como sujeito do processo educativo. O professor possui responsabilidade específica na organização do ensino, mas essa posição não transforma o estudante em receptor passivo. A formação docente precisa, assim, preparar para uma prática na qual conhecimento, autonomia e diálogo permaneçam relacionados.

Essa concepção modifica o significado da própria competência docente. Conhecer o conteúdo continua indispensável, porém não esgota os saberes necessários ao ensino. Freire (2019a) associa a prática educativa à reflexão sobre o fazer pedagógico, ao respeito pelos conhecimentos dos estudantes e à compreensão de que ensinar e aprender constituem processos relacionados.

O diálogo ocupa posição central nesse entendimento. Em Freire (2019b), a educação baseada exclusivamente na transmissão tende a limitar a participação do estudante na construção do conhecimento. Uma formação orientada pelo diálogo, ao contrário, requer professores preparados para ensinar, escutar, problematizar e favorecer a participação dos sujeitos.

Marangon *et al.* (2025) retomam fundamentos freireanos ao relacionar educação, liberdade e reconhecimento dos sujeitos em processos educativos. Essa perspectiva ajuda a compreender que a contribuição de Freire para a formação docente não se restringe a determinado método de ensino, pois alcança a maneira como professor, estudante, conhecimento e realidade se relacionam.

Desse modo, perguntar o que falta à formação dos professores exige ir além da quantidade de conteúdos presentes nos currículos. Sob uma perspectiva freireana, importa verificar se a formação oferece condições para compreender o estudante, refletir sobre a própria prática e transformar conhecimentos acadêmicos em ações pedagógicas coerentes com diferentes realidades educacionais.

2.3. Entre Formação, Prática e Desenvolvimento Profissional

A preparação inicial constitui parte de um percurso profissional mais amplo. Dados internacionais reunidos pela OECD (2019) mostram a importância da aprendizagem profissional ao longo da carreira e permitem compreender o desenvolvimento docente como processo contínuo. Essa continuidade torna-se necessária porque as situações educacionais se modificam e apresentam novas exigências ao professor.

No contexto brasileiro, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 orienta a formação inicial para a articulação entre conhecimentos, práticas e experiências vinculadas à Educação Básica (Brasil, 2024). Essa orientação aproxima a preparação acadêmica do exercício profissional e reforça que aprender a ensinar requer contato sistemático com os espaços nos quais a docência efetivamente acontece.

A prática, entretanto, não deve ser entendida como simples aplicação de conteúdos previamente aprendidos. Ferreira (2025) mostra que metodologias ativas e mudanças na gestão da sala de aula alteram o fazer docente e exigem reorganização das formas de ensinar. O professor precisa compreender por que, quando e para quem determinada escolha pedagógica faz sentido.

Essa capacidade também se relaciona à inclusão. Frederico *et al.* (2026) abordam desafios presentes na preparação docente para a educação inclusiva, evidenciando a necessidade de conhecimentos que permitam responder à diversidade encontrada nos espaços educativos. Assim, ensinar pressupõe reconhecer diferenças e organizar condições de aprendizagem compatíveis com elas.

Em escala mais ampla, a UNESCO e International Task Force on Teachers for Education 2030 (2024) situam formação, desenvolvimento profissional e condições de trabalho entre dimensões relevantes para a transformação da profissão docente. A qualidade do ensino, nesse sentido, não pode ser atribuída exclusivamente ao esforço individual do professor, pois também depende das condições institucionais que sustentam seu trabalho.

2.4. Formação Docente Diante das Transformações Digitais

As tecnologias digitais acrescentaram novas exigências à preparação dos professores. Dias *et al.* (2026) relacionam transformações digitais, formação docente e práticas pedagógicas, indicando que a presença de recursos tecnológicos demanda conhecimentos que ultrapassam seu funcionamento operacional. O ponto central passa a ser sua integração pedagogicamente orientada ao ensino.

A inteligência artificial amplia essa questão porque introduz possibilidades e desafios relacionados à produção de conteúdos, aprendizagem e tomada de decisões educacionais. Wolschick *et al.* (2025) aproximam inteligência artificial, aprendizagem ativa e formação de professores, defendendo uma relação em que tecnologia e pedagogia sejam tratadas de maneira articulada.

Cardoso *et al.* (2026) acrescentam a dimensão ética aos processos formativos relacionados à inteligência artificial. Essa dimensão é particularmente importante porque dominar uma ferramenta não significa compreender suas implicações educacionais. A formação precisa favorecer decisões responsáveis sobre quando, por que e com quais limites determinados recursos devem integrar a prática docente.

Nesse cenário, os fundamentos freireanos permanecem pertinentes justamente por preservarem a centralidade dos sujeitos no processo educativo. Recursos digitais podem modificar meios, linguagens e estratégias, mas não eliminam a responsabilidade pedagógica do professor. A formação necessária combina, portanto, domínio de novos recursos com capacidade de diálogo, reflexão e escolha educacional fundamentada.

2.5. O Que Precisa Ocupar o Centro da Formação

Os diferentes eixos apresentados indicam que formar professores exige articulação entre conhecimento, prática, identidade profissional, inclusão, tecnologias e desenvolvimento contínuo. Nenhuma dessas dimensões, isoladamente, responde à complexidade do ensino. A formação ganha consistência quando permite ao professor estabelecer relações entre aquilo que conhece, aquilo que encontra na escola e aquilo que decide fazer pedagogicamente.

Freire (2019a) contribui para esse entendimento ao situar a docência como prática que exige conhecimento e reflexão permanente sobre o próprio ato de ensinar. A autonomia profissional, nessa perspectiva, não significa atuação individualizada, mas capacidade

de realizar escolhas pedagógicas fundamentadas e compreender as consequências educacionais dessas escolhas.

O problema central deixa, assim, de ser simplesmente quanto conteúdo acrescentar aos cursos de formação. A questão passa a envolver a qualidade das relações construídas entre conhecimentos acadêmicos, experiências escolares e compreensão dos sujeitos. Essa articulação permite aproximar preparação profissional e realidade educativa sem reduzir a formação a treinamento instrumental.

As lições freireanas apontam, portanto, para uma formação na qual o professor aprenda não somente como ensinar, mas também a compreender quem ensina, por que ensina e como suas escolhas interferem no processo educativo. É nessa integração entre saber, prática, diálogo e autonomia que se estabelece o fundamento teórico para examinar, neste estudo, o que ainda precisa ser fortalecido na formação de quem ensina.

3. METODOLOGIA

Este estudo adotou revisão integrativa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, orientada pelo objetivo de examinar aspectos da formação de professores à luz dos fundamentos educacionais de Paulo Freire.

As buscas foram realizadas nas bases Scopus, Web of Science, SciELO e Google Scholar, mediante os descritores “formação de professores”, “formação docente”, “Paulo Freire” e “prática docente”, combinados pelos operadores booleanos AND e OR e por seus correspondentes em inglês.

Foram incluídos estudos nacionais e internacionais diretamente relacionados à formação docente, prática pedagógica e fundamentos freireanos, além de documentos institucionais e obras essenciais ao tema. Excluíram-se duplicatas e publicações sem relação direta com o objetivo e a pergunta do estudo.

O percurso compreendeu identificação, triagem por títulos e resumos, leitura integral e seleção das produções pertinentes. Os conteúdos foram organizados por proximidade temática e interpretados em articulação com o objetivo proposto, permitindo construir uma síntese fundamentada sobre a formação docente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos examinados permitiram organizar os resultados em quatro dimensões diretamente relacionadas à pergunta da pesquisa: articulação entre formação e prática, dimensão humana e dialógica da docência, desenvolvimento profissional contínuo e preparação para novas demandas educacionais. Esses elementos indicam que a formação docente precisa ser compreendida como processo integrado, e não como acumulação de conhecimentos isolados.

A primeira dimensão refere-se à relação entre conhecimentos acadêmicos e situações concretas de ensino. Darling-Hammond (2017) destaca a importância de programas que integrem preparação pedagógica e experiências práticas, enquanto Rinne *et al.* (2023) mostram que o ingresso na profissão apresenta situações para as quais futuros professores nem sempre se percebem suficientemente preparados. O resultado reforça a necessidade de aproximar formação, identidade profissional e realidade escolar.

Essa aproximação não significa transformar a licenciatura em treinamento para situações previamente determinadas. Korthagen (2004) sustenta uma formação mais ampla, capaz de relacionar competências, identidade e características pessoais do professor. Nessa direção, preparar para a docência significa desenvolver condições para interpretar situações pedagógicas e decidir de maneira fundamentada diante delas.

A segunda dimensão situa o diálogo e a autonomia como componentes da formação. Freire (2019a) compreende ensinar como atividade que requer reflexão sobre a prática e reconhecimento do estudante como participante do processo educativo. Freire (2019b) amplia essa perspectiva ao questionar relações educativas baseadas predominantemente na transmissão, atribuindo ao diálogo função estruturante na construção do conhecimento.

Esse fundamento permanece relevante porque desloca o professor da posição de simples executor de métodos. Marangon *et al.* (2025) recuperam a educação como prática vinculada à liberdade e à participação dos sujeitos. Assim, uma formação inspirada em Freire exige domínio profissional, mas também capacidade de escuta, contextualização e construção de relações educativas que favoreçam autonomia.

Tabela 1. Síntese das dimensões identificadas na formação docente

Dimensão	Evidência central	Implicação para a formação
Formação e prática	Necessidade de aproximar preparação profissional e situações de ensino	Integrar conhecimentos acadêmicos e experiências escolares

Diálogo e autonomia	Participação dos sujeitos no processo educativo	Formar professores capazes de ensinar, escutar e refletir
Desenvolvimento profissional	Aprendizagem docente ocorre ao longo da carreira	Fortalecer processos formativos contínuos e contextualizados
Novas demandas educacionais	Inclusão e tecnologias ampliam as exigências profissionais	Articular conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e éticos

Fonte: elaboração própria com base nos estudos examinados (2026).

A terceira dimensão envolve a continuidade da aprendizagem profissional. Avalos (2011) e Opfer e Pedder (2011) mostram que o desenvolvimento docente se relaciona às experiências, aos contextos institucionais e às oportunidades de aprendizagem construídas durante a carreira. A OECD (2019) também situa a aprendizagem profissional contínua como componente relevante do desenvolvimento dos professores.

Esse resultado impede que os limites da formação sejam atribuídos exclusivamente aos cursos iniciais. A UNESCO e International Task Force on Teachers for Education 2030 (2024) relacionam desenvolvimento profissional e condições de trabalho à transformação da profissão docente. Formar melhor, portanto, também requer ambientes institucionais que permitam continuar aprendendo após o ingresso na escola.

A quarta dimensão envolve demandas que ampliaram a complexidade do trabalho pedagógico. Frederico *et al.* (2026) evidenciam desafios associados à preparação para a educação inclusiva, enquanto Ferreira (2025) relaciona metodologias ativas a

mudanças no fazer docente. Em ambos os casos, exige-se do professor capacidade de adaptar escolhas pedagógicas às características dos estudantes e às situações de aprendizagem.

No campo tecnológico, Dias *et al.* (2026) mostram que transformações digitais repercutem sobre formação e práticas pedagógicas. Wolschick *et al.* (2025) acrescentam a inteligência artificial à relação entre tecnologia, aprendizagem e preparação profissional, enquanto Cardoso *et al.* (2026) ressaltam aspectos ético-formativos envolvidos em sua incorporação. O domínio operacional, isoladamente, mostra-se insuficiente para orientar seu uso educacional.

Os resultados permitem responder à pergunta proposta sem reduzir o problema a uma única deficiência formativa. O que precisa ser fortalecido é a articulação entre conhecimento, experiência, diálogo, autonomia, inclusão e capacidade de responder pedagogicamente às mudanças educacionais. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 oferece respaldo a essa compreensão ao estabelecer uma formação vinculada aos conhecimentos profissionais e às práticas próprias da Educação Básica (Brasil, 2024).

As contribuições de Freire ocupam posição integradora nesse conjunto. Sua concepção de docência permite compreender que novos métodos, tecnologias ou competências somente adquirem sentido educacional quando subordinados às finalidades do ensino e às necessidades dos sujeitos. O professor de que a escola necessita não é apenas aquele que sabe mais, mas aquele que consegue transformar conhecimento em uma prática pedagógica consciente, dialógica e responsável.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou examinar aspectos da formação de professores à luz das contribuições de Paulo Freire. Os resultados mostraram que a preparação docente precisa articular conhecimentos acadêmicos, experiência pedagógica, autonomia, diálogo e compreensão das situações concretas de ensino, superando uma formação centrada apenas na transmissão de conteúdos ou no domínio de técnicas.

A questão proposta não encontra resposta em um componente isolado. O que precisa ser fortalecido é a capacidade de relacionar conhecimento e prática, compreender os sujeitos envolvidos no processo educativo e tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Nessa perspectiva, a formação inicial constitui parte de um percurso que se prolonga durante o exercício profissional.

As mudanças educacionais acrescentam outras exigências a esse percurso. Inclusão, metodologias participativas, tecnologias digitais e inteligência artificial requerem preparação pedagógica e responsabilidade nas escolhas realizadas. Recursos e ferramentas somente produzem sentido formativo quando acompanhados de condições institucionais, formação continuada e intencionalidade pedagógica claramente definida.

As contribuições freireanas permanecem especialmente pertinentes porque recolocam o humano no centro do ato educativo. Formar quem ensina significa preparar profissionais capazes de conhecer, dialogar, decidir e aprender com a própria prática. Mais do que oferecer respostas prontas ao professor, uma formação consistente

precisa oferecer fundamentos para que ele saiba construir respostas diante da realidade que encontra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVALOS, Beatrice. **Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years.** Teaching and Teacher Education, v. 27, n. 1, p. 10–20, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>. Acesso em: 7 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf. Acesso em: 7 ago. 2026.

CARDOSO, Francisco Nivaldo Monteiro et al. **Processos formativos na educação tecnológica: a inteligência artificial na formação docente e os desafios ético-formativos - interfaces entre educação, trabalho, ciência e tecnologia.** Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 3, 2026. DOI: <https://doi.org/10.64326/educacao.v2i3.295>. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/295>. Acesso em: 7 ago. 2026.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Teacher education around the world: what can we learn from international practice?** European Journal

of Teacher Education, v. 40, n. 3, p. 291–309, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>. Acesso em: 7 ago. 2026.

DIAS, Marco Aurélio Oliveira et al. **A tecnologia da informação e comunicação: formação docente e práticas pedagógicas nas transformações digitais da educação.** Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 3, 2026. DOI: <https://doi.org/10.64326/educacao.v2i3.285>. Disponível em:

<https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/285>.

Acesso em: 7 ago. 2026.

FERREIRA, Edilson Trancoso. **Gestão da sala de aula e metodologias ativas: transformações no fazer docente.** Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–11, 2025. DOI: <https://doi.org/10.64326/educacao.v1i1.5>. Disponível em:

<https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/5>.

Acesso em: 7 ago. 2026.

FREDERICO, Rúbia Tatiana Santana de Souza et al. **Os desafios da formação docente para a educação inclusiva.** Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 9, 2026. DOI: <https://doi.org/10.64326/educacao.v2i9.372>. Disponível em:

<https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/372>.

Acesso em: 7 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 95. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

KORTHAGEN, Fred A. J. **In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education.** Teaching and Teacher Education, v. 20, n. 1, p. 77–97, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>. Acesso em: 7 ago. 2026.

MARANGON, Tatiana Divina de Oliveira et al. **Educação como prática de liberdade: um olhar freireano sobre o socioeducativo.** Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 4, 2025. DOI: <https://doi.org/10.64326/educacao.v1i4.39>. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/39>. Acesso em: 7 ago. 2026.

OECD. **TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.** Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. Acesso em: 7 ago. 2026.

OPFER, V. Darleen; PEDDER, David. **Conceptualizing teacher professional learning.** Review of Educational Research, v. 81, n. 3, p. 376–407, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>. Acesso em: 7 ago. 2026.

RINNE, Ilona; LUNDQVIST, Ulla; JOHANNSEN, Bjørn Friis; YILDIRIM, Ali. **“When you get out there, you don't have a toolbox”: a comparative study of student teacher's identity development in Swedish and Danish teacher education.** Teaching and Teacher Education, v. 122, p. 1–10, art. 103958, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103958>. Acesso em: 7 ago. 2026.

UNESCO; INTERNATIONAL TASK FORCE ON TEACHERS FOR EDUCATION 2030. **Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession.** Paris: UNESCO, 2024.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>.

Acesso em: 7 ago. 2026.

WOLSCHICK, Márcia de Souza et al. **Tecnologia e pedagogia em diálogo: a inteligência artificial na promoção da aprendizagem ativa e na formação de professores para o século XXI**. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 3, 2025. DOI: <https://doi.org/10.64326/educacao.v1i3.28>. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/28>.

Acesso em: 7 ago. 2026.

¹ Mestre em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Docente de Filosofia na Rede Estadual do Espírito Santo. ES, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Secretaria de Estado da Educação-Sedu/ES, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Doutorando. PPGCTIA- Programa de pós graduação em Ciências, Tecnologia e Inovação em Agropecuária - UFRRJ. RJ, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) Campus Uberaba Parque Tecnológico. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9327-2003>

⁵ Mestranda em Ciências da Educação Universidad Del Sol – Unades.

⁶ Doutoranda em Educação- Christian Business School (CBS), Flórida, EUA. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3372-5988>

⁷ Mestrando em Ciências da Educação. Ivy Enber Christian University. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9873423702616446>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4880-3564>