

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS SOCIAIS:
INCLUSÃO, DIVERSIDADE E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

**CHALLENGES IN TEACHER EDUCATION FACING NEW SOCIAL DEMANDS: INCLUSION,
DIVERSITY, AND SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-028>

Luciano João da Silva

Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPE)

E-mail: luciano.joao@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Cléber Thiers da Silva Nunes

Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica

Faculdade Futura

Itabaiana - Sergipe

E-mail: ctsnunes@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6269617319130200>

Elienes Fernandes Silva

Pós-graduada em Educação Profissional e Tecnológica - IFES

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0103413792125848>

Meiry Cristiane Richil de Carvalho

Mestranda em Agroecologia

Universidade Estadual de Roraima

Boa Vista - Roraima

E-mail: meiryrichil10@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2048503580746268>

Marcos José Soares de Sousa

Doutorando em Ensino de História

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Caxias - MA

Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí – FAPEPI

E-mail: mcoj1979@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1779332708139264>

Javan Ferreira

Mestrando em Ciência da Religião, PUC-SP;

Especialista em Psicopedagogia, Licenciado em Pedagogia e Sociologia

E-mail: javanfpr@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9865058959427944>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5476-6550>

Regianny Pantoja Nogueira

Licenciatura em Ciências Naturais
Universidade Federal do Amazonas
Manaus - AM

E-mail: regianny_nogueira@hotmail.com

Célio Oliveira Dias

Licenciatura Plena em Geografia
Universidade Federal do Amazonas
Manaus - AM

E-mail: de_celio@hotmail.com

Pedrina Daiane Tomaz Andrade

Mestranda em Ensino na Educação Básica
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Teresina - Piauí, Brasil

E-mail: pedrinadaianetomaz@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7887681761018987>

Rozinete Guimarães de Pinho

Especialista no ensino de Ciências e Matemática
Instituto Federal do Maranhão, campus Codó
Codó - MA

E-mail: rosineteguimaraes22@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8259037673387923>

Resumo

As transformações sociais, culturais e educacionais das últimas décadas têm produzido mudanças significativas nas formas de organização da escola e nas exigências dirigidas ao trabalho docente. A ampliação do acesso à educação, o reconhecimento da diversidade dos sujeitos, a consolidação de políticas inclusivas e a crescente valorização das dimensões relacionais e socioemocionais da aprendizagem colocam em evidência limites históricos dos modelos de formação de professores. Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo discutir os desafios da formação docente frente às novas exigências sociais, com ênfase na inclusão, na diversidade e nas competências socioemocionais. De natureza teórico-reflexiva e fundamentado em estudos clássicos e contemporâneos sobre formação e profissionalização docente, educação inclusiva, interculturalidade e dimensões socioafetivas da docência, o texto problematiza perspectivas formativas excessivamente fragmentadas, instrumentais ou centradas na responsabilização individual do professor. Argumenta-se que responder à complexidade da escola contemporânea não significa apenas acrescentar novas competências ao repertório docente, mas construir processos de formação inicial e continuada que articulem conhecimento profissional, experiência, reflexão, trabalho colaborativo, reconhecimento das diferenças e compreensão das dimensões humanas implicadas no ensino. Conclui-se que uma formação comprometida com a educação democrática e inclusiva exige a valorização

da profissionalidade docente e condições institucionais que possibilitem transformar princípios de inclusão, diversidade e desenvolvimento integral em práticas efetivamente presentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; Diversidade; Formação docente; Inclusão; Profissionalidade docente.

Abstract

Social, cultural, and educational transformations in recent decades have brought significant changes to school organization and to the demands placed on teaching practice. The expansion of access to education, the recognition of students' diversity, the consolidation of inclusive policies, and the growing emphasis on relational and socio-emotional dimensions of learning have exposed historical limitations in teacher education models. In this context, this chapter aims to discuss the challenges of teacher education in light of new social demands, with particular emphasis on inclusion, diversity, and socio-emotional competencies. Based on a theoretical and reflective approach grounded in classical and contemporary studies on teacher education and professionalization, inclusive education, interculturality, and the socio-affective dimensions of teaching, the chapter problematizes training perspectives that are excessively fragmented, instrumental, or centered on the individual accountability of teachers. It argues that responding to the complexity of contemporary schools does not simply mean adding new competencies to teachers' professional repertoire, but rather developing initial and continuing education processes that integrate professional knowledge, experience, reflection, collaborative work, recognition of differences, and an understanding of the human dimensions involved in teaching. It concludes that teacher education committed to democratic and inclusive education requires the strengthening of teacher professionalism and institutional conditions that enable the principles of inclusion, diversity, and holistic development to be effectively translated into everyday educational practices.

Keywords: Diversity; Inclusion; Socio-emotional competencies; Teacher education; Teacher professionalism.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é atravessada por transformações que dificilmente podem ser compreendidas apenas como mudanças metodológicas ou curriculares. Nas salas de aula encontram-se sujeitos com histórias, identidades, condições sociais, repertórios culturais, modos de aprender e necessidades distintas. Ao mesmo tempo, ampliaram-se as expectativas sociais dirigidas à instituição

escolar. Espera-se que ela ensine conhecimentos historicamente produzidos, enfrente desigualdades, acolha as diferenças, favoreça a inclusão, contribua para a formação cidadã e considere dimensões cognitivas, sociais e emocionais do desenvolvimento dos estudantes.

Essa ampliação das responsabilidades da escola repercute diretamente na docência. O professor continua responsável pelo ensino dos conhecimentos de sua área, mas sua atuação ocorre hoje em espaços educacionais marcados por heterogeneidade, diferentes formas de participação, demandas inclusivas, conflitos, questões identitárias, vulnerabilidades sociais e relações humanas cada vez mais complexas. Não se trata de afirmar que essas dimensões inexistiam no passado. O que se modifica é sua visibilidade social, política e educacional e, sobretudo, o reconhecimento crescente de que a escola não pode continuar organizada a partir da expectativa de um estudante homogêneo.

Nóvoa (2019) utiliza a ideia de **metamorfose da escola** para compreender esse momento. Para o autor, as transformações em curso são mais profundas do que simples processos de inovação ou aperfeiçoamento de práticas já existentes. Se a própria forma escolar passa por mudanças, inevitavelmente modificam-se também as condições nas quais se exerce a docência e, conseqüentemente, as necessidades de formação dos professores. O problema torna-se particularmente relevante quando modelos formativos consolidados historicamente permanecem organizados segundo fronteiras disciplinares rígidas e pouco articulados aos desafios efetivamente vivenciados no cotidiano escolar.

Gatti (2010), ao analisar características de cursos brasileiros de formação de professores, identifica fragmentações curriculares e fragilidades na preparação específica para o trabalho docente. A autora chama atenção para a necessidade de modificar de maneira substantiva a própria concepção que orienta essa formação:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização. (Gatti, 2010, p. 1375).

A crítica é particularmente atual quando relacionada às novas exigências sociais. Não basta inserir uma disciplina sobre inclusão, outra sobre diversidade e uma formação específica sobre competências socioemocionais, mantendo intacta uma estrutura formativa fragmentada. Se esses temas forem compreendidos como conteúdos adicionais, corre-se o risco de ampliar o volume de atribuições dirigidas aos professores sem modificar os fundamentos que sustentam sua preparação profissional.

É necessário, portanto, afastar-se de uma compreensão segundo a qual cada nova problemática presente na escola produziria uma nova competência a ser individualmente adquirida pelo professor. A

complexidade da docência exige conhecimento específico, capacidade de interpretação das situações educativas, reflexão pedagógica, trabalho coletivo, experiência profissional e compreensão dos sujeitos com os quais se trabalha. É nesse sentido que Tardif e Lessard (2005) caracterizam o trabalho docente como uma profissão de interações humanas. Ensinar não significa apenas transmitir conteúdos; significa trabalhar com pessoas, em relações marcadas pela imprevisibilidade, pelas diferenças e pela construção permanente de vínculos e sentidos.

Freire (1997), por sua vez, já advertia que o exercício docente envolve rigorosidade, ética, respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo e reconhecimento da condição humana presente na relação pedagógica. Essa perspectiva contribui para compreender que inclusão, diversidade e dimensões socioemocionais não representam temas externos à docência. Ao contrário, dizem respeito à própria natureza relacional do ato de educar.

Partindo dessas questões, este capítulo tem como objetivo discutir os desafios da formação docente frente às novas exigências sociais, focalizando três dimensões particularmente significativas: a inclusão, a diversidade e as competências socioemocionais. Defende-se que essas demandas precisam ser compreendidas de maneira articulada e crítica. Mais do que ampliar uma lista de competências esperadas dos professores, torna-se necessário repensar uma formação profissional capaz de preparar docentes para interpretar contextos complexos, ensinar sujeitos diversos, construir ambientes de aprendizagem acessíveis e estabelecer relações pedagógicas marcadas pelo diálogo, pela responsabilidade e pelo reconhecimento do outro.

2 FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES DA ESCOLA E DA SOCIEDADE

A discussão sobre os desafios atuais da formação de professores precisa reconhecer que a profissão docente vem sendo progressivamente atravessada por demandas provenientes de diferentes espaços sociais. Reformas educacionais, mudanças curriculares, novas tecnologias, ampliação da diversidade presente nas escolas, políticas de inclusão, avaliações externas e expectativas relacionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes incidem sobre o cotidiano de professores e instituições.

Entretanto, transformar a formação docente não significa simplesmente adequá-la a cada nova orientação externa. Um dos riscos do debate contemporâneo encontra-se justamente na construção de um professor ideal, capaz de responder individualmente e com elevada eficiência a todas as dificuldades da escola. Quanto mais se ampliam as demandas educacionais, mais facilmente problemas estruturais podem ser convertidos em insuficiências individuais dos profissionais.

Michels (2006), ao analisar a relação entre gestão, formação docente e inclusão no contexto das reformas educacionais brasileiras, demonstra como diferentes responsabilidades foram progressivamente atribuídas à escola e aos professores. A autora chama atenção para perspectivas formativas predominantemente práticas e instrumentais, nas quais o professor acaba responsabilizado por responder a problemas cuja origem e solução ultrapassam os limites de sua atuação individual.

Essa reflexão permanece importante porque a formação docente não pode ser interpretada como mecanismo capaz de solucionar isoladamente as desigualdades, as deficiências estruturais dos sistemas educacionais ou as dificuldades de implementação de políticas inclusivas. Formar melhor os professores é fundamental, mas nenhuma formação, por mais consistente que seja, substitui investimentos em infraestrutura, equipes multidisciplinares, recursos pedagógicos, condições adequadas de trabalho, planejamento coletivo e políticas de valorização profissional.

Imbernón (2011) contribui para essa discussão ao defender uma formação vinculada às mudanças e às incertezas características da profissão. Nessa perspectiva, formar-se não corresponde apenas a atualizar conhecimentos técnicos. Implica aprender a interpretar contextos, tomar decisões, compartilhar experiências e construir respostas profissionais diante de situações que não possuem soluções previamente definidas.

Nóvoa (2022) aprofunda essa compreensão ao propor o conceito de **conhecimento profissional docente**. O autor questiona tanto perspectivas que reduzem o professor àquele que aplica conhecimentos produzidos por outros quanto modelos de formação que permanecem distantes da cultura profissional construída nas escolas. Para ele, a docência produz um conhecimento próprio, constituído na articulação entre conhecimento científico, conhecimento pedagógico, experiência e interação profissional.

Nesse sentido:

A formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou determinadas competências, implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um ethos profissional. É uma realidade complexa que exige uma presença e um trabalho em comum entre quem se está a formar e quem já é professor. [...] Ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes. Nessa convivência adquirimos os gestos e a cultura profissional. (Nóvoa, 2022, p. 15).

A contribuição dessa perspectiva para o debate desenvolvido neste capítulo é decisiva. Inclusão, diversidade e relações socioemocionais dificilmente serão compreendidas em toda a sua complexidade por meio de formações exclusivamente expositivas ou de prescrições generalizadas. Muitas das situações vivenciadas pelos professores exigem interpretação contextualizada, troca entre pares e construção coletiva de alternativas.

O professor que recebe um estudante com uma necessidade específica, por exemplo, precisa de conhecimento sobre inclusão, mas também de condições para discutir seu planejamento, observar possibilidades de participação, dialogar com outros profissionais e avaliar se as estratégias utilizadas estão permitindo efetivamente a aprendizagem. Da mesma forma, trabalhar com conflitos relacionados à diversidade cultural requer mais do que conhecer conceitos abstratos sobre multiculturalismo. Exige aprender a reconhecer preconceitos presentes nas práticas escolares, revisar materiais, problematizar discursos e compreender como relações de poder atravessam o currículo e o cotidiano.

É nesse sentido que Nóvoa (2019) propõe superar a separação rígida entre universidade e escola por meio de um espaço formativo construído entre universidades, escolas e profissão docente. A formação inicial necessita aproximar futuros professores de problemas reais da profissão sem abandonar o conhecimento científico e o pensamento crítico. A formação continuada, por sua vez, precisa deixar de ser compreendida como sucessão de cursos destinados a corrigir supostas deficiências individuais.

O desafio encontra-se em produzir uma formação simultaneamente científica, pedagógica, profissional e humana. Científica porque o professor necessita compreender profundamente os conhecimentos que ensina e os debates educacionais que sustentam sua atuação. Pedagógica porque ensinar exige conhecimentos específicos sobre aprendizagem, currículo, avaliação e didática. Profissional porque a docência possui saberes construídos no exercício e na cultura da profissão. Humana porque toda prática pedagógica se realiza entre sujeitos.

Essa articulação permite deslocar a pergunta “quais competências o professor ainda precisa adquirir?” para uma pergunta mais produtiva: que condições formativas e profissionais são necessárias para que professores consigam responder pedagogicamente à diversidade e à complexidade que caracterizam a escola contemporânea?

3 INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: DO ACESSO AO DIREITO À APRENDIZAGEM

A inclusão constitui uma das dimensões nas quais a distância entre princípios educacionais e condições concretas de realização se torna particularmente evidente. A ampliação da presença de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns representou um avanço fundamental na garantia do direito à educação. Entretanto, matrícula e presença física não podem ser confundidas com participação, pertencimento e aprendizagem.

Pletsch (2009) chama atenção para a centralidade da formação dos professores nesse processo e, ao mesmo tempo, alerta para a necessidade de compreendê-la em articulação com fatores sociais, econômicos, culturais e institucionais. A autora ressalta que a profissão docente precisa responder a situações diversas e

singulares do desenvolvimento humano, o que demanda uma preparação que articule conhecimento e reflexão teórico-prática.

Mantoan (2003) igualmente contribui para superar uma compreensão restrita da inclusão como inserção de determinados estudantes numa estrutura escolar que permanece inalterada. A educação inclusiva exige questionar práticas, formas de organização, currículos, avaliações e concepções de aprendizagem que historicamente foram construídos a partir de expectativas de homogeneidade.

Nesse sentido, a questão formativa não pode ser reduzida a ensinar ao professor um conjunto de procedimentos específicos para cada diagnóstico. Essa lógica corre o risco de continuar colocando no estudante a responsabilidade pelas dificuldades de participação. O desafio mais amplo consiste em preparar profissionais para planejar situações de ensino que considerem, desde sua concepção, a variedade existente em qualquer turma.

Zerbato e Mendes (2021), ao discutirem o Desenho Universal para a Aprendizagem no âmbito da formação de professores, apresentam uma contribuição importante para essa mudança de perspectiva. Em vez de organizar o ensino a partir de uma proposta inicialmente padronizada para depois produzir sucessivas adaptações individualizadas, o DUA propõe pensar antecipadamente diferentes formas de participação, representação dos conhecimentos e expressão da aprendizagem.

As autoras observam que a ampliação da presença dos estudantes nas classes comuns precisa ser acompanhada pela transformação das condições pedagógicas que possibilitam sua aprendizagem. Mais do que agir sobre o aluno considerado diferente, torna-se necessário reorganizar o ensino e construir ambientes capazes de acolher diferentes formas de aprender.

Ao analisarem uma experiência formativa baseada na colaboração e nos pressupostos do DUA, Zerbato e Mendes (2021) concluem:

As estratégias formativas pautadas nos pressupostos teóricos do DUA e da colaboração mostraram-se ferramentas potencializadoras na formação inicial e continuada dos participantes. Presumem a necessidade de investimento em novos modelos de formação que permitam aos profissionais a vivência desses aspectos durante seu processo formativo, a fim de que tenham um arcabouço que sustente o desenvolvimento de ações docentes mais condizentes com os desafios que a diversidade implica. (Zerbato; Mendes, 2021, p. 16).

Há nesse argumento um elemento particularmente relevante: não basta explicar aos professores que devem atuar colaborativamente ou que precisam promover inclusão. A própria formação precisa permitir que experimentem colaboração, planejamento conjunto, análise de casos e construção compartilhada de estratégias. O modo como professores são formados influencia as formas de trabalho que posteriormente conseguem construir.

Além disso, os resultados de Zerbato e Mendes (2021) mostram que formação individual, isoladamente, não garante mudança permanente das práticas. As autoras identificam a importância da cultura institucional e das condições concretas encontradas nas escolas. Um professor pode dominar determinado referencial inclusivo e ainda assim encontrar obstáculos numa organização escolar que não oferece tempo de planejamento, recursos, apoio pedagógico ou colaboração entre profissionais.

Essa constatação ajuda a superar discursos que atribuem automaticamente ao “despreparo docente” a responsabilidade pelas dificuldades da inclusão. Almeida et al. (2007) reconhecem que a formação constitui uma demanda real, mas lembram que o aprofundamento do processo inclusivo exige mais do que responsabilizar professores. O problema envolve concepções pedagógicas, condições de trabalho, organização institucional e políticas públicas.

Também é necessário evitar outra simplificação: considerar diversidade apenas como sinônimo de deficiência. A educação inclusiva, em sentido amplo, relaciona-se à construção de uma escola capaz de garantir participação e aprendizagem a sujeitos historicamente expostos a diferentes formas de exclusão. Isso conduz diretamente à discussão sobre diversidade cultural, identitária, social, étnico-racial e de gênero.

Formar para a inclusão, portanto, significa formar para reconhecer barreiras, e não apenas características individuais. Significa perguntar quais condições do currículo, da avaliação, do material pedagógico, da comunicação, dos espaços e das relações escolares estão impedindo determinados estudantes de participar plenamente dos processos educativos.

Sob essa perspectiva, uma formação inclusiva modifica também a concepção de competência profissional. O bom professor não é aquele que possui previamente uma solução para todas as situações, mas aquele que desenvolve conhecimentos e disposições profissionais para observar, investigar, dialogar, reorganizar práticas e construir respostas junto a outros profissionais.

4 DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE: FORMAR PARA ENSINAR SUJEITOS PLURAIS

A democratização da escola ampliou a presença, no mesmo espaço educativo, de grupos e sujeitos historicamente marcados por desigualdades e processos de silenciamento. Diferenças culturais, étnico-raciais, religiosas, linguísticas, territoriais, sociais, de gênero e outras formas de identificação atravessam o cotidiano escolar, ainda que nem sempre sejam reconhecidas pelos currículos e pelas práticas pedagógicas.

Trabalhar com a diversidade não pode significar apenas afirmar genericamente que “todos são diferentes”. Embora essa afirmação possua valor ético, ela se torna insuficiente quando não considera que algumas diferenças são socialmente valorizadas enquanto outras são transformadas em motivo de desigualdade, preconceito ou exclusão.

Arroyo (2000) chama atenção para as formas pelas quais imagens e expectativas construídas historicamente sobre os professores e os estudantes interferem nos processos educativos. A identidade docente não se constitui fora das mudanças sociais; ela é permanentemente tensionada pelos sujeitos concretos que chegam às escolas e pelas expectativas formuladas sobre o papel do professor.

Por essa razão, a formação para a diversidade requer mais do que conhecimentos sobre grupos específicos. Exige capacidade de reconhecer como currículos, práticas e instituições podem reproduzir hierarquias culturais. Candau e Ivenicki (2024) situam esse debate nas perspectivas multicultural, intercultural e decolonial, questionando formas homogeneizadoras e eurocentradas de organização do conhecimento escolar.

As autoras destacam que:

O multiculturalismo é geralmente entendido como um conjunto de situações educativas que articulam teoria e ações práticas para melhorar a vida de grupos marginalizados. [...] É importante sinalizar que o multiculturalismo contempla um espectro que vai desde abordagens mais liberais e folclóricas [...] a perspectivas ainda mais críticas, pós-coloniais e decoloniais do currículo, que enfatizam a necessidade de desafiar preconceitos e relações de poder desiguais que prejudicam as identidades sexuais, gênero, étnico-racial e outros grupos marginalizados. (Candau; Ivenicki, 2024, p. 5).

Essa diferenciação é importante para a formação docente. Uma abordagem superficial da diversidade tende a limitar-se à realização de atividades em datas comemorativas ou à apresentação de elementos culturais considerados exóticos. Uma perspectiva intercultural crítica, por outro lado, pergunta quais vozes são reconhecidas como produtoras de conhecimento, quais experiências aparecem no currículo, quais sujeitos têm legitimidade para falar e quais representações são reproduzidas nos materiais escolares.

Isso significa que formar professores para trabalhar com a diversidade implica também desenvolver capacidade crítica sobre o próprio currículo. Livros didáticos, exemplos utilizados em sala, textos literários selecionados, imagens, formas de avaliação e modos de organização das interações comunicam concepções de sociedade e de sujeito. Nenhuma prática pedagógica é culturalmente neutra.

Freire (1997) oferece elementos importantes para essa reflexão quando defende o respeito aos saberes dos educandos e a disponibilidade para o diálogo. Reconhecer os conhecimentos e as experiências dos estudantes não significa abandonar o papel da escola de possibilitar acesso ao conhecimento sistematizado. Significa compreender que esse conhecimento é aprendido por sujeitos que chegam à escola com histórias, linguagens e formas de interpretar o mundo.

Esse equilíbrio é essencial. Em nome da valorização da diversidade, não se pode reduzir as expectativas de aprendizagem ou naturalizar desigualdades. O reconhecimento da diferença precisa estar articulado ao direito de todos ao conhecimento. Do contrário, corre-se o risco de produzir uma inclusão simbólica acompanhada por formas mais discretas de exclusão pedagógica.

A formação docente precisa, então, enfrentar pelo menos três desafios. O primeiro consiste em ajudar futuros professores e profissionais em exercício a reconhecerem seus próprios referenciais culturais e preconceitos. Nenhum educador se encontra fora da sociedade na qual foi formado, e concepções naturalizadas podem influenciar expectativas sobre estudantes.

O segundo desafio encontra-se na construção de repertórios pedagógicos capazes de incorporar diferentes experiências sem produzir folclorização ou estereótipos. Trabalhar diversidade exige estudo, seleção criteriosa de materiais, ampliação de autores e perspectivas presentes no currículo e diálogo com os próprios grupos envolvidos.

O terceiro desafio refere-se à capacidade de intervir pedagogicamente diante de situações de preconceito, discriminação, intolerância e violência. Silenciar diante dessas ocorrências também constitui uma ação educativa, porque comunica aos estudantes quais comportamentos são tolerados no espaço escolar.

Candau e Ivenicki (2024) defendem justamente a valorização da diversidade cultural e das identidades plurais, especialmente de grupos historicamente subalternizados, trazendo essas questões para o centro dos processos educativos. A importância dessa formulação reside no deslocamento da diversidade das margens para o próprio núcleo da reflexão pedagógica.

Quando essa perspectiva é articulada à educação inclusiva, torna-se possível perceber que ambas compartilham uma questão fundamental: **como construir uma escola que não exija que os sujeitos abandonem suas diferenças para terem direito a aprender?**

Essa pergunta modifica profundamente a formação docente. O professor deixa de ser preparado para um aluno abstrato e passa a ser preparado para ensinar sujeitos reais, inseridos em contextos históricos e culturais concretos.

5 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA

Entre as novas demandas dirigidas à escola, as competências socioemocionais adquiriram especial visibilidade nos últimos anos. Termos como empatia, autocontrole, resiliência, colaboração, responsabilidade, autoconhecimento e regulação emocional passaram a integrar currículos, programas formativos, documentos educacionais e materiais didáticos.

Esse movimento recupera uma questão que, em diferentes perspectivas teóricas, acompanha há muito tempo a educação: a aprendizagem não constitui um fenômeno exclusivamente cognitivo. Relações, emoções, afetos, segurança, pertencimento e interação interferem nas formas pelas quais estudantes participam das situações educativas.

A tradição walloniana oferece importante contribuição nesse sentido. Ao compreender o desenvolvimento humano como integração entre afetividade, cognição e movimento, Wallon impede que as dimensões emocionais sejam tratadas como acessórios da aprendizagem. Mahoney e Almeida (2007), ao reunirem estudos sobre afetividade e aprendizagem a partir desse referencial, mostram a relevância das relações estabelecidas no espaço escolar para a constituição dos sujeitos e para os processos educativos.

A própria natureza do trabalho docente reforça essa compreensão. Como defendem Tardif e Lessard (2005), ensinar é trabalhar com seres humanos e por meio de interações humanas. A atuação docente envolve diariamente situações de conflito, frustração, insegurança, participação, entusiasmo, negociação e construção de vínculos. Não existe, portanto, uma docência puramente técnica.

Carias (2020), em pesquisa dedicada às relações entre competências socioemocionais e desempenho docente no Ensino Fundamental, define essas competências como situadas na interseção entre dimensões emocionais e sociais. O autor ressalta, porém, a dificuldade de demarcação conceitual do constructo e os problemas decorrentes de instrumentos que desconsideram os contextos nos quais essas competências se manifestam.

Segundo Carias:

De modo geral, as CSEs podem ser entendidas como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis para compreensão, expressão, utilização e regulação eficaz dos fenômenos emocionais. Situam-se no domínio de processos afetivo-emocionais nos níveis intra e interpessoal, cumprindo uma função relevante em diferentes contextos da vida humana. Auxiliam tanto no desenvolvimento pessoal quanto profissional, potencializando as habilidades sociais e a construção de um compromisso ético-moral global. (Carias, 2020, p. 12).

Os resultados de sua investigação indicam uma relação particularmente significativa entre competências socioemocionais docentes e qualidade da relação professor-aluno, caracterizada por maior afinidade e menor conflito. Esse achado ajuda a compreender por que a dimensão socioemocional merece espaço na formação docente: relações pedagógicas não constituem meramente um contexto externo no qual o ensino acontece. Elas interferem na participação, na confiança, na comunicação e nas possibilidades de aprendizagem.

Lucena, Santos e Ferreira (2025) reforçam essa perspectiva ao investigarem a relação entre competências socioemocionais e prática docente na Educação Básica. Os autores destacam a importância dessas dimensões para uma educação mais humanizada, capaz de reconhecer docentes e estudantes como sujeitos singulares.

Entretanto, reconhecer a relevância da dimensão socioemocional não significa adotar de forma acrítica todos os discursos organizados em torno das chamadas competências socioemocionais.

Há pelo menos duas questões que precisam ser problematizadas.

A primeira diz respeito à individualização de problemas sociais e educacionais. Expressões como resiliência e autorregulação podem contribuir para que estudantes e professores desenvolvam recursos importantes para enfrentar dificuldades. Contudo, tornam-se problemáticas quando utilizadas para sugerir que indivíduos precisam adaptar-se indefinidamente a condições de desigualdade, precarização ou violência sem que essas próprias condições sejam questionadas.

A segunda questão refere-se à mensuração e padronização das emoções e comportamentos. Se as competências socioemocionais forem transformadas em um perfil ideal de estudante ou professor, corre-se o risco de construir novas formas de normalização. Pessoas expressam emoções e estabelecem relações de maneiras distintas, atravessadas por cultura, contexto, história e personalidade.

Silva (2023), ao analisar coleções didáticas de Projeto de Vida, desenvolve uma crítica importante à aproximação entre determinadas formulações das competências socioemocionais e a racionalidade neoliberal. O autor identifica processos de responsabilização dos próprios sujeitos por seu sucesso ou fracasso e alerta para discursos centrados na produção de subjetividades flexíveis, adaptativas, resilientes e permanentemente orientadas ao desempenho.

Essa crítica não exige abandonar o trabalho com emoções, empatia ou relações humanas na escola. Exige, antes, reposicioná-lo.

Uma educação socioemocional comprometida com a formação humana precisa considerar que sentimentos não existem fora dos contextos sociais. Ansiedade, medo, insegurança, pertencimento e esperança possuem dimensões individuais, mas também são atravessados por experiências familiares, escolares, culturais e socioeconômicas.

Da mesma forma, seria contraditório exigir que professores promovam equilíbrio emocional, empatia e relações saudáveis sem considerar suas próprias condições de trabalho. O debate sobre competências socioemocionais docentes não pode converter-se em mais uma exigência de autorregulação diante da sobrecarga profissional. A instituição escolar também possui responsabilidade na construção de ambientes de trabalho nos quais relações colaborativas, escuta e apoio sejam possíveis.

É justamente nesse ponto que Freire (1997) permanece atual. A disponibilidade para ouvir o outro, respeitar diferenças e estabelecer diálogo não constitui uma técnica de controle emocional. Trata-se de uma posição ética na relação pedagógica.

A formação docente, portanto, deveria evitar programas baseados exclusivamente em prescrições comportamentais e investir na compreensão mais ampla das relações humanas na escola. Estudos de casos, análise de conflitos reais, reflexão sobre comunicação, observação das relações estabelecidas com os estudantes, discussão sobre preconceitos e espaços de troca entre professores podem contribuir mais para essa dimensão do que listas de competências abstratas.

6 INCLUSÃO, DIVERSIDADE E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: NOVAS TAREFAS OU OUTRA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO?

A discussão realizada permite apontar alguns caminhos para a formação inicial e continuada sem convertê-los em uma nova lista rígida de competências. Esse cuidado é particularmente importante diante da tendência de ampliar continuamente as responsabilidades atribuídas aos professores, como se cada transformação social ou educacional devesse corresponder à aquisição individual de uma nova habilidade. Mais do que acumular competências, é necessário construir uma formação que fortaleça a profissionalidade docente e ofereça condições para que os professores compreendam, analisem e enfrentem situações educacionais cada vez mais complexas.

Um primeiro movimento consiste em fortalecer o conhecimento profissional docente. Isso significa reconhecer que ensinar possui especificidades que não podem ser reduzidas ao domínio disciplinar nem à experiência espontânea. O professor necessita compreender conteúdos, processos de aprendizagem, currículo, avaliação, relações escolares, contextos sociais e decisões pedagógicas. Gatti (2010) já evidenciava que a fragmentação presente em muitos cursos de formação dificulta justamente a construção dessa articulação, sobretudo quando os conhecimentos específicos das áreas permanecem afastados das questões efetivamente relacionadas ao trabalho pedagógico.

Na mesma direção, Nóvoa (2022) compreende o conhecimento profissional docente como um conhecimento produzido na relação entre saberes científicos, experiência, reflexão e cultura profissional. Não se trata de um repertório de técnicas a serem mecanicamente aplicadas às diferentes situações escolares, mas de um conhecimento que ganha significado quando experiências são analisadas, partilhadas e reelaboradas no interior da profissão. Essa perspectiva desloca o professor da posição de consumidor de conhecimentos produzidos externamente e o reconhece também como sujeito capaz de produzir saberes a partir da reflexão sobre sua prática.

Um segundo movimento consiste, portanto, em aproximar formação e escola. Isso não significa diminuir a dimensão acadêmica das licenciaturas, mas permitir que os conhecimentos científicos dialoguem com os problemas profissionais da docência. Universidade e escola não precisam disputar qual delas possui o conhecimento mais legítimo; ao contrário, precisam construir relações de produção compartilhada. Nesse processo, professores da Educação Básica deixam de ocupar apenas o lugar de receptores das propostas formativas e passam a integrar efetivamente os espaços nos quais os conhecimentos sobre a profissão são construídos.

Essa dimensão coletiva é especialmente enfatizada por Nóvoa (2022):

A transformação da formação de professores implica mudanças de fundo na organização das escolas e do trabalho docente. O modelo escolar que dominou a história da educação nos últimos 150 anos induz uma ação essencialmente individual do professor portas adentro da sala de aula com os seus alunos. Os novos ambientes educativos definem-se numa diversidade de espaços e de tempos e fazem apelo a um trabalho conjunto entre os professores. A passagem de uma identidade individual a uma constituição coletiva é essencial para a emergência de um conhecimento profissional docente. (Nóvoa, 2022, p. 10).

A argumentação do autor permite compreender que a renovação da formação docente está diretamente relacionada à própria organização do trabalho nas escolas. Se a formação continuar estruturada a partir de trajetórias predominantemente individuais, torna-se difícil esperar que os professores construam, posteriormente, práticas profissionais caracterizadas pela colaboração, pela troca de experiências e pela responsabilidade compartilhada. Formar coletivamente significa, portanto, criar oportunidades para que professores aprendam uns com os outros e transformem problemas vivenciados no cotidiano em objetos de reflexão e produção de conhecimento.

Um terceiro movimento é incorporar efetivamente a inclusão e a diversidade ao conjunto da formação, em vez de confiná-las a componentes isolados. Discussões sobre avaliação, didática, currículo, literatura, matemática ou ciências também podem ser atravessadas por questões relacionadas a quem participa, quem aprende, quem é representado e quais barreiras são produzidas pelas próprias práticas escolares. Dessa forma, inclusão deixa de ser concebida como responsabilidade exclusiva de especialistas e passa a constituir um princípio transversal da formação e da atuação de todos os professores.

Essa discussão já era problematizada por Pletsch (2009) ao analisar a preparação dos professores brasileiros para a educação inclusiva. A autora identifica uma distância significativa entre a ampliação das políticas de inclusão e as condições formativas oferecidas aos profissionais que passam a trabalhar com salas de aula cada vez mais heterogêneas:

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. [...] O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam [...]. Em outras palavras, trata-se de uma inclusão precarizada. (Pletsch, 2009, p. 150).

A crítica permanece relevante porque evidencia que a democratização do acesso à escola precisa ser acompanhada pela democratização das condições de aprendizagem. A simples presença de estudantes diferentes em uma mesma sala não produz, automaticamente, inclusão educacional. Quando o professor não encontra formação, recursos pedagógicos, apoio institucional ou oportunidades de planejamento

conjunto, aumenta-se a distância entre os princípios previstos nas políticas educacionais e aquilo que efetivamente pode ser realizado no cotidiano.

Ao mesmo tempo, a própria autora alerta para o fato de que a solução não consiste simplesmente em inserir disciplinas isoladas sobre determinadas deficiências nos currículos das licenciaturas. Pletsch (2009) observa que uma formação restrita ao conhecimento de características específicas, sem reflexão mais ampla sobre capacidades, diferenças e processos de aprendizagem, pode inclusive preservar práticas segregadoras. Essa constatação converge com Zerbato e Mendes (2021), para quem a formação voltada à inclusão precisa favorecer formas mais amplas de planejamento pedagógico, colaboração e construção de estratégias capazes de contemplar a diversidade desde a organização inicial do ensino.

Desse modo, incluir conteúdos sobre diversidade nos currículos formativos é necessário, mas insuficiente. O desafio está em modificar a lógica a partir da qual o futuro professor aprende a pensar o estudante e o próprio processo de ensino. Uma licenciatura que continua organizada em torno da expectativa de uma turma homogênea dificilmente prepara para uma escola na qual as diferenças constituem a realidade cotidiana.

Um quarto movimento encontra-se justamente na formação colaborativa. Planejamento conjunto, comunidades de aprendizagem profissional, acompanhamento de professores iniciantes, observação compartilhada de práticas e discussão de casos concretos podem contribuir para construir uma cultura na qual dificuldades deixam de ser percebidas exclusivamente como fracassos individuais. Zerbato e Mendes (2021) demonstram, em sua experiência de formação baseada no DUA e na pesquisa colaborativa, que práticas formativas construídas coletivamente podem potencializar ações docentes mais coerentes com a diversidade existente nas classes comuns.

Essa perspectiva também permite repensar a relação entre teoria e prática. A prática não deve ocupar o lugar de simples aplicação daquilo que foi aprendido anteriormente na universidade, assim como a teoria não pode permanecer distante dos problemas encontrados no cotidiano escolar. É na interpretação das situações concretas à luz dos conhecimentos científicos e pedagógicos que se fortalece a capacidade profissional do professor.

Um quinto movimento refere-se à dimensão humana da docência. Professores precisam compreender o papel da afetividade, das relações, da comunicação e dos conflitos nos processos educativos. Isso, contudo, deve ocorrer sem psicologizar problemas sociais ou responsabilizar exclusivamente indivíduos por situações produzidas institucionalmente. As relações construídas entre professores e estudantes interferem na experiência escolar e nas possibilidades de aprendizagem, mas são também condicionadas pelo ambiente, pela organização da escola e pelas condições nas quais o trabalho docente é realizado.

Nesse aspecto, Carias (2020) contribui ao demonstrar que as competências socioemocionais docentes se relacionam a dimensões concretas da interação em sala de aula, especialmente à qualidade da relação professor-aluno. Sua investigação evidencia que aspectos socioemocionais não estão separados da atuação profissional, mas atravessam situações nas quais professores precisam comunicar-se, lidar com conflitos, estabelecer vínculos e construir condições favoráveis à aprendizagem.

Entretanto, reconhecer essa dimensão não significa transformar o professor em responsável exclusivo pela gestão emocional de todos os sujeitos da escola. A formação socioemocional precisa caminhar juntamente com políticas de valorização profissional, apoio institucional e construção de ambientes de trabalho saudáveis. Caso contrário, conceitos como empatia, resiliência e autorregulação podem converter-se em novas exigências individuais dirigidas a profissionais que permanecem submetidos a condições inadequadas de exercício da profissão.

Finalmente, qualquer proposta de transformação da formação docente precisa estar acompanhada pela valorização do professor e pela melhoria das condições de exercício profissional. Formação sem tempo para planejamento, sem espaços para colaboração, sem recursos adequados e sem condições institucionais para experimentar e avaliar novas práticas encontra limites concretos para produzir mudanças.

A qualidade da educação não depende exclusivamente dos professores, e atribuir-lhes essa responsabilidade significaria ignorar dimensões políticas, sociais e institucionais que atravessam a escola. Entretanto, dificilmente será possível construir uma educação democrática, inclusiva e humanizada sem professores bem formados, profissionalmente reconhecidos e participantes das decisões que dizem respeito ao próprio trabalho.

Nesse sentido, as contribuições de Gatti (2010), Pletsch (2009), Zerbato e Mendes (2021) e Nóvoa (2022) convergem em um aspecto fundamental: a formação não pode ser pensada como simples atualização de conteúdos ou aquisição individual de competências. Ela precisa estar relacionada à profissão, aos sujeitos concretos da escola, à diversidade das situações educativas e às condições institucionais necessárias ao exercício da docência.

Talvez uma das contribuições mais importantes de Nóvoa (2022) seja justamente reafirmar que professores não são meros destinatários de reformas educacionais. São detentores e produtores de conhecimento profissional. Por isso, sua participação precisa ocupar lugar central nos processos de formação e nas transformações da escola. Em vez de preparar docentes apenas para cumprir novas exigências, a formação precisa oferecer condições para que sejam capazes de compreendê-las, problematizá-las e construir, coletivamente, respostas pedagogicamente fundamentadas.

7 CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE COMPROMETIDA COM A COMPLEXIDADE CONTEMPORÂNEA

A discussão realizada permite apontar alguns caminhos para a formação inicial e continuada sem convertê-los numa nova lista rígida de competências.

Um primeiro movimento consiste em fortalecer o conhecimento profissional docente. Isso significa reconhecer que ensinar possui especificidades que não podem ser reduzidas ao domínio disciplinar nem à experiência espontânea. O professor necessita compreender conteúdos, processos de aprendizagem, currículo, avaliação, relações escolares, contextos sociais e decisões pedagógicas.

Um segundo movimento é aproximar formação e escola. Isso não significa diminuir a dimensão acadêmica das licenciaturas, mas fazer com que os conhecimentos científicos possam dialogar com os problemas profissionais da docência. Universidade e escola não precisam disputar qual delas possui o conhecimento mais legítimo; precisam construir relações de produção compartilhada. Nessa perspectiva, a formação inicial não pode ser entendida como etapa autossuficiente, encerrada com a conclusão da graduação, mas como parte de um processo que acompanha o professor ao longo de sua trajetória profissional.

Almeida et al. (2007) reforçam essa compreensão ao defenderem uma formação articulada à diversidade presente na escola e construída em uma relação de aproximação entre universidade e prática profissional:

A Universidade, como locus da ‘formação inicial’ dos professores (de todos os níveis de ensino), deve atuar de maneira a intensificar sua eficácia no papel de formadora de ‘profissionais de ensino’, que sejam capazes de exercer influência perante a diversidade na qual seus alunos se apresentam e estão inseridos. Tal formação não pode se ‘concluir’ no tempo da graduação, mas deve ser processual, contínua e integrada com a prática do professor, quando se deve estabelecer um processo de troca e não de hierarquia entre universidade e escola. (Almeida et al., 2007, p. 337).

A passagem chama atenção para dois aspectos fundamentais. O primeiro é o reconhecimento da formação como processo contínuo, uma vez que os desafios encontrados no exercício da docência não podem ser inteiramente antecipados durante a graduação. O segundo está na defesa de uma relação menos hierarquizada entre universidade e escola, na qual os conhecimentos produzidos academicamente possam dialogar com os saberes constituídos na experiência profissional. Tal aproximação torna-se ainda mais relevante diante da diversidade existente nas salas de aula, pois muitas respostas pedagógicas precisam ser construídas a partir da análise das situações concretas vivenciadas pelos professores.

Nóvoa (2019) defende exatamente a interação entre espaços universitários, profissionais e escolares. A formação dos professores do século XXI exige, para o autor, novos ambientes formativos nos quais o lugar da profissão tenha centralidade. Não se trata de diminuir a importância da universidade, mas de

construir formas de formação nas quais conhecimento científico e conhecimento profissional possam encontrar-se, evitando tanto uma formação excessivamente afastada do cotidiano escolar quanto uma prática destituída de reflexão teórica.

Um terceiro movimento é incorporar efetivamente a inclusão e a diversidade ao conjunto da formação, em vez de confiná-las a componentes isolados. Discussões sobre avaliação, didática, currículo, literatura, matemática ou ciências também podem ser atravessadas pela pergunta sobre quem participa, quem aprende, quem é representado e quais barreiras são produzidas. Essa compreensão contribui para que inclusão e diversidade deixem de ocupar lugares periféricos nos currículos formativos e passem a integrar a própria concepção de ensino e de aprendizagem.

Um quarto movimento está na formação colaborativa. Planejamento conjunto, comunidades de aprendizagem profissional, acompanhamento de professores iniciantes e discussão de casos concretos podem fortalecer uma cultura na qual dificuldades deixam de ser percebidas como fracassos individuais. A colaboração permite que dúvidas e desafios encontrados na prática sejam transformados em objetos de reflexão profissional, favorecendo a construção coletiva de alternativas pedagógicas.

Um quinto movimento refere-se à dimensão humana da docência. Professores precisam compreender o papel da afetividade, das relações, da comunicação e dos conflitos nos processos educativos. Isso, contudo, deve ocorrer sem psicologizar problemas sociais e sem responsabilizar exclusivamente indivíduos por situações produzidas institucionalmente. Reconhecer a dimensão socioemocional da educação implica considerar tanto as relações estabelecidas entre professores e estudantes quanto as condições concretas nas quais essas relações são produzidas.

Finalmente, é necessário assegurar que qualquer proposta de transformação da formação venha acompanhada pela valorização do professor e pela melhoria das condições de exercício profissional. Formação sem tempo para planejamento, sem espaços de colaboração e sem condições adequadas de trabalho encontra limites concretos para transformar práticas. Não é razoável ampliar indefinidamente as responsabilidades atribuídas aos docentes sem assegurar condições institucionais para que possam exercê-las de maneira profissionalmente consistente.

A qualidade da educação não depende apenas do professor, mas dificilmente pode ser construída sem professores bem formados, reconhecidos como profissionais e participantes das decisões educacionais.

Essa talvez seja uma das contribuições mais importantes de Nóvoa (2022): reafirmar que professores não são meros destinatários de reformas. São profissionais detentores e produtores de conhecimento, cuja participação precisa ocupar o centro dos processos de transformação educacional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas exigências sociais dirigidas à escola tornam cada vez mais evidente a necessidade de repensar os modelos de formação docente. Inclusão, diversidade e competências socioemocionais não constituem demandas isoladas ou complementares ao trabalho pedagógico, mas expressam mudanças importantes na compreensão sobre os sujeitos da educação, sobre as relações que se estabelecem no espaço escolar e sobre as responsabilidades que uma escola democrática precisa assumir. Nesse cenário, formar professores requer ultrapassar perspectivas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e reconhecer a complexidade profissional, humana e social que caracteriza a docência contemporânea.

Ao longo deste capítulo, buscou-se demonstrar que responder a essas transformações não pode significar apenas acrescentar novas disciplinas, conteúdos ou competências aos currículos de formação. Como evidencia Gatti (2010), problemas históricos relacionados à fragmentação das licenciaturas e à insuficiente articulação entre conhecimentos específicos, formação pedagógica e realidade das escolas permanecem como desafios importantes. Dessa forma, a ampliação das demandas dirigidas aos professores exige não apenas maior quantidade de formação, mas uma revisão da própria concepção que orienta os processos formativos.

Nessa direção, as contribuições de Nóvoa (2019, 2022) permitem compreender que a transformação da escola precisa ser acompanhada pela transformação dos modos de formar professores. Ao defender a centralidade do conhecimento profissional docente e uma formação construída na articulação entre universidade, profissão e escola, o autor desloca o professor da posição de simples destinatário de prescrições para reconhecê-lo como produtor de conhecimentos sobre sua prática. Essa perspectiva aproxima-se das proposições de Tardif e Lessard (2005), para quem a docência constitui uma profissão de interações humanas e, justamente por isso, não pode ser reduzida à aplicação técnica de conhecimentos produzidos externamente. Também dialoga com Imbernón (2011), ao compreender a formação como processo permanente, construído diante das mudanças, incertezas e situações concretas do exercício profissional.

No campo da inclusão, os estudos de Pletsch (2009) demonstram que a efetivação de políticas inclusivas depende de processos formativos capazes de preparar os professores para situações educacionais diversas, sem desconsiderar as condições institucionais necessárias ao seu trabalho. Zerbato e Mendes (2021) avançam nessa discussão ao evidenciarem que propostas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem e na colaboração podem contribuir para a construção de práticas mais acessíveis e coerentes com a heterogeneidade das salas de aula. Essas contribuições reforçam uma compreensão também presente em Mantoan (2003): inclusão não pode ser entendida simplesmente como presença ou matrícula. Precisa envolver participação, pertencimento e, sobretudo, garantia efetiva do direito à aprendizagem.

A diversidade, por sua vez, exige que a formação docente ultrapasse abordagens meramente celebratórias das diferenças. As reflexões de Candau e Ivenicki (2024) mostram que perspectivas interculturais e decoloniais permitem problematizar processos históricos de homogeneização, relações desiguais de poder e invisibilização de identidades nos currículos e nas práticas escolares. Nessa direção, reconhecer a diversidade significa compreender que os estudantes chegam à escola atravessados por diferentes experiências culturais, sociais, étnico-raciais e identitárias e que tais diferenças não podem servir de fundamento para desigualdades educacionais. As contribuições de Freire (1997) também permanecem fundamentais nesse debate ao relacionarem educação, diálogo, respeito aos saberes dos educandos e reconhecimento do outro como sujeito do processo educativo.

A discussão sobre competências socioemocionais igualmente revelou possibilidades e tensões importantes. Os estudos de Carias (2020) e de Lucena, Santos e Ferreira (2025) evidenciam que dimensões como empatia, regulação emocional, comunicação e qualidade das relações professor-aluno possuem relevância para o trabalho docente e para a construção de ambientes educativos mais humanizados. Essa compreensão encontra respaldo também nas contribuições de Wallon, retomadas por Mahoney e Almeida (2007), ao evidenciarem que afetividade e cognição não constituem dimensões separadas do desenvolvimento humano. Assim, reconhecer a presença das emoções no processo educativo não significa diminuir a centralidade do conhecimento, mas compreender que ensinar e aprender são processos vividos por sujeitos que pensam, sentem, se relacionam e atribuem sentidos às suas experiências.

Entretanto, como alerta Silva (2023), a incorporação das competências socioemocionais ao discurso educacional exige uma postura crítica. Conceitos como resiliência, autonomia e autorregulação podem contribuir para processos formativos, mas também podem ser apropriados por perspectivas que transferem aos indivíduos a responsabilidade por problemas produzidos social e institucionalmente. Exigir que estudantes sejam permanentemente resilientes diante das desigualdades ou que professores sejam capazes de administrar individualmente todas as tensões do cotidiano escolar pode produzir novas formas de responsabilização e ocultar problemas relacionados às condições de trabalho, às políticas educacionais e às próprias estruturas sociais.

Por essa razão, inclusão, diversidade e competências socioemocionais precisam ser compreendidas de maneira articulada. Não se trata de três novas tarefas a serem acrescentadas à já extensa lista de responsabilidades docentes. Todas elas remetem a uma questão mais profunda: a necessidade de formar professores capazes de trabalhar pedagogicamente com sujeitos concretos, diversos e inseridos em realidades igualmente diversas. Isso exige conhecimento científico e pedagógico, mas também capacidade de reflexão, colaboração profissional, sensibilidade às diferenças, autonomia para tomar decisões e disposição ética para revisar práticas.

Da mesma maneira, a formação docente não pode ser concebida como processo permanente de adaptação individual do professor a cada nova exigência social. Conforme indicam Nóvoa (2022) e Imbernón (2011), uma formação profissional consistente precisa fortalecer espaços coletivos de aprendizagem, aproximar formação e cotidiano escolar e reconhecer professores como participantes ativos das transformações da educação. Sem condições adequadas de trabalho, tempo para planejamento, apoio institucional e espaços de colaboração, corre-se o risco de transformar legítimas demandas educacionais em novas fontes de sobrecarga profissional.

O professor de que a escola contemporânea necessita, portanto, não é aquele que possui respostas prontas para todas as situações, nem o profissional idealizado que consegue resolver individualmente as múltiplas contradições existentes no espaço escolar. É aquele que dispõe de conhecimentos para compreender a realidade, autonomia intelectual para tomar decisões pedagógicas, capacidade de construir respostas junto a outros profissionais e compromisso ético com o direito de cada estudante à educação. Nesse aspecto, Freire (1997) permanece atual ao lembrar que a docência exige rigor, responsabilidade, abertura ao diálogo e respeito aos sujeitos com os quais se constrói o processo educativo.

Talvez o maior desafio da formação docente contemporânea não esteja, portanto, em preparar professores para uma sucessão de exigências que continuarão surgindo, mas em construir uma formação suficientemente sólida, crítica, humana e profissional para que esses sujeitos possam interpretar tais exigências, posicionar-se diante delas e transformá-las em decisões pedagogicamente fundamentadas. Gatti (2010), Nóvoa (2019, 2022), Tardif e Lessard (2005), Pletsch (2009), Zerbato e Mendes (2021), Candau e Ivenicki (2024), Carias (2020), Lucena, Santos e Ferreira (2025) e Silva (2023), a partir de perspectivas distintas, convergem na possibilidade de compreender que os desafios educacionais atuais não serão enfrentados por meio de soluções simplificadas ou prescrições isoladas.

A escola muda porque a sociedade muda. Os sujeitos que nela chegam também se transformam, assim como suas demandas, conflitos, identidades e possibilidades. Se a formação docente pretende acompanhar essas transformações, precisará deixar de preparar professores apenas para uma escola idealizada e aproximar-se cada vez mais da escola real: plural, contraditória, inclusiva, culturalmente diversa e profundamente humana. Mais do que formar professores para responder às exigências do presente, trata-se de fortalecê-los profissionalmente para participar da construção da escola que ainda se deseja construir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. *Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 327-342, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; IVENICKI, Ana. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-21, 2024. DOI: 10.1590/S0104-40362024003204311.

CARIAS, Iago Andrade. **Competências socioemocionais e desempenho docente na Educação Básica: desenvolvimento de medida e teste de modelo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCENA, José Ivaldo Araújo de; SANTOS, Vanildes Gonçalves dos; FERREIRA, Valdivina Alves. Relação das competências socioemocionais com a docência na Educação Básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 50, e134269, 2025.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

SILVA, Francisco Vieira da. Conquistando corações e mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de Projeto de Vida. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39619, 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS SOCIAIS: INCLUSÃO,
DIVERSIDADE E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021.