

EDUCAÇÃO

V.12 • N.3 • Publicação Contínua - 2025

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2025v12n3p337-351



ENTRE ESTÁGIOS E TELAS REPENSANDO PIAGET NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BETWEEN INTERNSHIPS AND SCREENS
RETHINKING PIAGET IN TEACHER TRAINING

ENTRE PRÁCTICAS Y PANTALLAS: REPENSANDO
A PIAGET EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Charles Rodrigues¹

Dayvison Bandeira de Moura²

RESUMO

Este estudo teórico tem por objetivo reexaminar a teoria psicogenética de Jean Piaget à luz dos desafios contemporâneos da formação docente, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais. Fundamentado em uma revisão narrativa da literatura, o trabalho articula os fundamentos do construtivismo piagetiano com aportes de Vygotsky, Wallon, Freire e Kenski. Os resultados indicam que, embora a epistemologia genética permaneça relevante, sua aplicação isolada é limitada frente à diversidade cultural, afetiva e tecnológica dos sujeitos. A discussão evidencia a necessidade de formação docente crítica, capaz de integrar teoria e prática, tradição e inovação. Destaca-se o papel da mediação docente no uso pedagógico das tecnologias e a importância do letramento digital como competência transversal. Conclui-se que reatualizar Piaget exige ampliar sua teoria, incorporando dimensões sociais e tecnológicas que potencializem práticas educativas reflexivas, inclusivas e transformadoras.

PALAVRAS-CHAVE

Piaget. Formação docente. Construtivismo. Tecnologias educacionais.

ABSTRACT

This theoretical study aims to reexamine Jean Piaget's psychogenetic theory in light of the contemporary challenges of teacher education, especially within contexts mediated by digital technologies. Based on a narrative literature review, the work articulates the foundations of Piagetian constructivism with contributions from Vygotsky, Wallon, Freire, and Kenski. The results indicate that, although genetic epistemology remains relevant, its isolated application is limited when faced with the cultural, affective, and technological diversity of learners. The discussion highlights the need for a critical teacher education approach capable of integrating theory and practice, tradition and innovation. It emphasizes the teacher's role as a mediator in the pedagogical use of technologies and the importance of digital literacy as a transversal competence. The study concludes that updating Piaget's theory requires incorporating social and technological dimensions that enhance reflective, inclusive, and transformative educational practices.

KEYWORDS

Piaget. Teacher Education. Constructivism. Educational Technologies.

RESUMEN

Este estudio teórico tiene como objetivo reexaminar la teoría psicogenética de Jean Piaget a la luz de los desafíos contemporáneos de la formación docente, especialmente en contextos mediados por tecnologías digitales. Basado en una revisión narrativa de la literatura, el trabajo articula los fundamentos del constructivismo piagetiano con aportes de Vygotsky, Wallon, Freire y Kenski. Los resultados indican que, aunque la epistemología genética sigue siendo relevante, su aplicación aislada resulta limitada frente a la diversidad cultural, afectiva y tecnológica de los sujetos. La discusión evidencia la necesidad de una formación docente crítica, capaz de integrar teoría y práctica, tradición e innovación. Se destaca el papel de la mediación docente en el uso pedagógico de las tecnologías y la importancia de la alfabetización digital como competencia transversal. Se concluye que reactualizar a Piaget exige ampliar su teoría, incorporando dimensiones sociales y tecnológicas que potencien prácticas educativas reflexivas, inclusivas y transformadoras.

PALABRAS CLAVE

Piaget. Formación docente. Constructivismo. Tecnologías educativas.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, no século XXI, apresenta-se como um desafio crucial diante das rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam os sistemas educacionais. A presença crescente de tecnologias digitais, aliada à diversidade dos sujeitos e à complexidade dos contextos escolares, impõe novas demandas à prática docente e exige a reformulação dos fundamentos teóricos que historicamente sustentaram a pedagogia moderna. A escola, tradicionalmente concebida como espaço de transmissão de saberes consolidados, é convocada a se reinventar frente a sujeitos plurais, cujos modos de aprender são mediados por interações sociotécnicas e experiências culturais híbridas.

Nesse cenário, torna-se pertinente reexaminar a teoria psicogenética de Jean Piaget, cuja proposta construtivista – centrada na atividade do sujeito e na construção progressiva do conhecimento – representa um marco na história da educação. Como destaca Piaget (1973, p. 12), “a inteligência não se define pelo acúmulo de conhecimentos, mas pela capacidade do sujeito de agir diante do novo”. Tal concepção rompeu com práticas pedagógicas centradas na memorização e contribuiu para a valorização da autonomia e da experimentação como princípios formativos. No entanto, a leitura tradicional de sua teoria, pautada em estágios universais e invariantes de desenvolvimento, tem se mostrado insuficiente para dar conta da heterogeneidade presente nas salas de aula contemporâneas.

A crítica à aplicação rígida dos estágios piagetianos encontra eco em abordagens que enfatizam a dimensão social, afetiva e cultural do desenvolvimento. Perspectivas como a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001), a psicologia da afetividade de Wallon (2007) e a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) ampliam o olhar sobre o processo de aprendizagem, destacando o papel das mediações, das relações interpessoais e do contexto histórico na construção do conhecimento. Mais recentemente, autores como Kenski (2003) têm ressaltado o impacto das tecnologias digitais na mediação pedagógica, apontando a necessidade de um letramento digital docente capaz de integrar criticamente tais ferramentas aos projetos educativos.

Revisitar Piaget sob esse novo prisma não significa rejeitar sua teoria, mas reconhecer seus limites e explorar suas potencialidades a partir de um diálogo com outras matrizes teóricas. Essa abordagem permite compreender a aprendizagem como um fenômeno multifacetado, atravessado por dimensões cognitivas, sociais, afetivas e tecnológicas. O presente estudo propõe, portanto, uma reflexão crítica e atualizada sobre o legado piagetiano, buscando articular sua epistemologia com os desafios emergentes da formação docente em contextos mediados por tecnologias digitais.

Ao valorizar a articulação entre tradição e inovação, este trabalho defende uma formação docente que não se restrinja ao domínio técnico-instrumental, mas que desenvolva competências reflexivas, éticas e criativas, capazes de sustentar práticas pedagógicas transformadoras. Em diálogo com abordagens contemporâneas, propõe-se uma releitura da teoria piagetiana orientada por um projeto educativo comprometido com a inclusão, a criticidade e a justiça social – pilares fundamentais para a construção de uma escola democrática e significativa.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho configura-se como um ensaio teórico de natureza qualitativa e exploratória, de caráter eminentemente analítico e propositivo. Seu objetivo central é revisitar a teoria psicogenética de Jean Piaget em diálogo com os desafios atuais da formação docente, especialmente no contexto das tecnologias digitais, da pluralidade sociocultural e das exigências de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e transformadoras. A abordagem metodológica adotada orienta-se pela revisão narrativa da literatura, estratégia que permite estabelecer conexões entre diferentes autores e campos teóricos sem o rigor procedimental das revisões sistemáticas, favorecendo a construção argumentativa e a exploração de tensões conceituais.

De acordo com Rother (2007), a revisão narrativa distingue-se por sua flexibilidade e caráter interpretativo, possibilitando ao pesquisador combinar autores, escolas de pensamento e fontes diversas em prol de uma tessitura teórica que vá além da mera descrição do estado da arte. Essa opção metodológica justifica-se pelo escopo do presente estudo, que não visa sistematizar dados empíricos nem avaliar resultados quantitativos, mas sim propor uma leitura crítica, ampliada e contemporânea da epistemologia genética piagetiana, articulando-a com fundamentos da pedagogia crítica, da psicologia histórico-cultural e da educação mediada por tecnologias.

Foram mobilizadas como categorias centrais: desenvolvimento cognitivo, construção ativa do conhecimento, mediação pedagógica, letramento digital e práxis docente. Tais categorias foram discutidas à luz de referenciais clássicos — como Piaget (1973, 1976), Vygotsky (2001), Wallon (2007) e Freire (1996) — e de autores contemporâneos que problematizam a formação docente em tempos de cultura digital, como Kenski (2012), Nóvoa (2017), Moran (2021), Valente (2018), Selwyn (2016), entre outros. Essa articulação visa superar leituras estanques e normativas da aprendizagem e promover uma visão mais dinâmica, relacional e situada dos processos formativos.

A seleção bibliográfica foi orientada por três critérios principais: (1) relevância acadêmica reconhecida, aferida por citações em periódicos qualificados e presença em programas de formação docente; (2) atualidade, com ênfase em obras publicadas nos últimos 10 anos, especialmente no que se refere à interface entre educação e tecnologias digitais; (3) coerência com os objetivos do estudo, isto é, autores que oferecem subsídios teóricos para repensar a teoria de Piaget em contextos educacionais contemporâneos. O cruzamento dessas fontes permitiu a construção de uma abordagem interdisciplinar, ancorada na psicologia da aprendizagem, na filosofia da educação e nas inovações didáticas emergentes da cultura digital.

A leitura e análise dos textos foram organizadas em eixos temáticos, conforme a natureza das contribuições teóricas. No primeiro eixo, resgatou-se o núcleo da epistemologia genética de Piaget, com ênfase na noção de sujeito epistêmico, nos estágios do desenvolvimento cognitivo e no papel da equilíbrio como mecanismo de aprendizagem. Em seguida, estabeleceu-se um segundo eixo crítico, voltado à identificação de limitações e insuficiências da teoria piagetiana frente à heterogeneidade dos sujeitos, à centralidade das interações sociais na aprendizagem e às transformações tecnológicas da escola contemporânea. O terceiro eixo consistiu na articulação entre Piaget e os

aportes de Vygotsky, Freire e Wallon, cujas contribuições ampliam as perspectivas sobre o aprender ao integrarem linguagem, cultura, afetividade e práxis à análise do desenvolvimento humano.

Por fim, um quarto eixo temático foi dedicado à discussão da formação docente na era digital, destacando a necessidade de desenvolvimento de competências reflexivas, éticas e tecnológicas. Nesse ponto, autores como Selwyn (2016), que alerta para os discursos tecnocêntricos e ideologicamente neutros das edtechs³, e Valente (2018), que enfatiza o papel do professor como designer de experiências de aprendizagem⁴, foram fundamentais. A integração das tecnologias ao currículo foi abordada como um processo mediado, contextualizado e intencional, distante de soluções padronizadas ou imposições instrumentais.

A construção teórica do estudo foi norteada por uma abordagem dialógica, na qual diferentes referenciais são confrontados de maneira produtiva, buscando convergências, dissonâncias e possibilidades de síntese. Inspirado na perspectiva freireana de educação como práxis, o método adotado valoriza a interrogação dos fundamentos, a problematização das práticas pedagógicas e a permanente ressignificação dos saberes docentes. Como afirma Nóvoa (2017, p. 63), “não basta formar professores para o uso das tecnologias: é preciso formar professores capazes de intervir no projeto educativo com lucidez crítica e intenção formadora”.

É importante ressaltar que o presente estudo não envolve pesquisa empírica de campo, nem coleta de dados quantitativos ou entrevistas com sujeitos. Sua proposta é exclusivamente teórico-reflexiva, voltada à construção de um referencial analítico que permita aos educadores e formadores repensarem os fundamentos de sua prática à luz das exigências contemporâneas. Nesse sentido, a metodologia empregada assume um papel heurístico⁵, servindo como guia para futuras pesquisas aplicadas, intervenções pedagógicas e políticas públicas de formação docente.

A originalidade do trabalho reside justamente na proposição de uma leitura interseccional e atualizada da obra de Piaget, sem reduzi-la a seus aspectos desenvolvimentistas nem negá-la em face das críticas contemporâneas. Pelo contrário, a intenção é demonstrar que, ao ser reinterpretada em diálogo com autores mais recentes e em consonância com os desafios da educação digital, a epistemologia genética pode contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais criativas, emancipatórias e tecnicamente fundamentadas.

Além disso, o estudo procura contribuir com a consolidação de uma perspectiva de formação docente comprometida com a realidade escolar, com os direitos de aprendizagem dos estudantes e com o uso ético e consciente das tecnologias. A partir de uma abordagem crítica da integração tecnológi-

3 Junção dos termos *education* (educação) e *technology* (tecnologia), usada para designar startups, plataformas e soluções tecnológicas voltadas à inovação dos processos de ensino e aprendizagem, com o uso de recursos digitais, inteligência artificial, metodologias ativas e personalização do aprendizado.

4 Profissional (geralmente o professor) que planeja intencionalmente situações didáticas que envolvam o estudante em processos significativos de construção do conhecimento, considerando objetivos pedagógicos, contextos socioculturais, recursos tecnológicos e formas de mediação que promovam engajamento, reflexão e autonomia.

5 Refere-se a uma estratégia ou procedimento que estimula a descoberta e a resolução de problemas por meio da experimentação, da intuição e da reflexão, em vez da aplicação mecânica de regras fixas. No campo educacional, designa métodos que favorecem a aprendizagem ativa, a construção do conhecimento

ca no ensino, argumenta-se que o professor precisa ser compreendido como um agente de mediação e não como operador de ferramentas. Como observa Moran (2021, p. 89), “a competência tecnológica docente não se limita ao domínio técnico, mas envolve a capacidade de articular intencionalidade pedagógica, sensibilidade didática e uso ético dos meios digitais”.

Do ponto de vista formal, o texto segue os critérios de correção gramatical, estrutura argumentativa e coerência interna exigidos em trabalhos acadêmicos.

Em termos de contribuição à área, este estudo almeja ampliar o debate sobre a pertinência de Piaget para a formação de professores na atualidade, não como defesa de uma teoria fechada, mas como provocação para novas leituras, adaptações e articulações com paradigmas emergentes. Sua relevância se inscreve no campo das ciências da educação, mais especificamente nas intersecções entre psicologia da aprendizagem, didática, política educacional e cultura digital.

A metodologia adotada permite atender aos objetivos propostos, ao oferecer uma estrutura robusta para análise, fundamentação e proposição de caminhos formativos. Ao privilegiar a complexidade e a transversalidade dos temas abordados – como desenvolvimento humano, mediação tecnológica, autonomia do sujeito e crítica social – o estudo se consolida como um exercício de pensamento crítico e de construção de sentidos no âmbito da formação docente.

3 DO SUJEITO EPISTÊMICO AO EDUCADOR CRÍTICO: MEDIAÇÕES TECNOLÓGICAS E A REINVENÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE PIAGET

A teoria psicogenética de Jean Piaget representa um marco fundacional na psicologia do desenvolvimento e na educação moderna. Fundamentada em uma concepção construtivista do conhecimento, ela sustenta que o processo de aprendizagem se dá de forma ativa, por meio da interação do sujeito com o meio. Segundo Piaget (1973, p. 12), “a inteligência não se define pelo acúmulo de conhecimentos, mas pela capacidade do sujeito de agir diante do novo e de enfrentar situações desconhecidas por meio de suas próprias construções cognitivas”.

Na proposta piagetiana, o desenvolvimento cognitivo é organizado em estágios – sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal – que se sucedem conforme a maturação biológica e as experiências vividas pelo sujeito. A passagem de um estágio a outro é regulada pelos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. Para Piaget (1976, p. 27), “o principal objetivo da educação intelectual não é simplesmente transmitir o saber acumulado, mas formar indivíduos capazes de produzir conhecimento novo, indo além da repetição do que foi feito pelas gerações anteriores”.

Contudo, embora a teoria de Piaget ofereça uma base sólida, ela apresenta limitações quando aplicada a contextos educacionais contemporâneos. Sua abordagem tende a desconsiderar a diversidade social, cultural e emocional dos sujeitos reais, ao priorizar uma perspectiva predominantemente cognitiva. Como enfatiza Wallon (2007, p. 97), “a afetividade não é apenas um suplemento da inteligência: ela é sua condição e alimento constante”. Antes mesmo do pensamento organizado, é o sentimento que

permite à criança avaliar e reagir ao mundo. Essa visão integrada do desenvolvimento desafia modelos que privilegiam o raciocínio lógico em detrimento dos vínculos afetivos na aprendizagem.

A abordagem sociocultural de Vygotsky amplia a compreensão da aprendizagem ao enfatizar a mediação social, o papel da linguagem e a importância das interações interpessoais. Para o autor, “o aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em colaboração com seus companheiros” (Vygotsky, 2001, p. 101). Essa perspectiva fundamenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, no qual o aprendizado mediado por adultos ou pares mais experientes possibilita avanços significativos.

Nesse mesmo horizonte crítico, Paulo Freire introduz a dimensão político-pedagógica da formação docente. Para ele, ensinar é um ato de criação e de transformação. Conforme explica Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa visão valoriza a autonomia, a criticidade e a capacidade do educando de transformar a realidade por meio da aprendizagem.

O papel das tecnologias digitais no contexto educacional atual é outro aspecto que exige atenção. Essas ferramentas, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, podem favorecer aprendizagens significativas ao promoverem o protagonismo dos estudantes, a personalização da aprendizagem e a ampliação das formas de expressão. Kenski (2003, p. 47) destaca que “a tecnologia educacional não deve ser compreendida como solução isolada para os problemas da educação, mas como uma mediação pedagógica que amplia as possibilidades de ensinar e aprender”.

Ambientes digitais interativos – como jogos educativos, simulações e plataformas adaptativas – favorecem a exploração de conceitos e a experimentação de estratégias de resolução de problemas. Essa lógica pedagógica potencializa habilidades valorizadas por Piaget, como análise e pensamento hipotético-dedutivo. No entanto, o uso das tecnologias, por si só, não configura inovação pedagógica. Sem intencionalidade formativa e fundamentação teórica, tais recursos tendem a ser incorporados de forma superficial.

A mediação docente permanece central nesse processo. É o professor quem confere sentido à integração das tecnologias, alinhando-as a projetos pedagógicos coerentes e contextualizados. A formação inicial e continuada de professores, portanto, deve contemplar, além do domínio técnico, a competência crítica de selecionar, adaptar e integrar essas tecnologias com discernimento pedagógico. Valente (2018) e Selwyn (2016) têm destacado a necessidade de pensar criticamente os usos da tecnologia na educação, superando discursos tecnicistas e promovendo práticas emancipatórias.

Ademais, é necessário reconhecer que as tecnologias não são neutras: carregam valores, lógicas e estruturas de poder que impactam diretamente as formas de ensinar e aprender. Nesse cenário, a atuação do professor como mediador de sentidos é essencial para garantir aprendizagens éticas, duradouras e significativas. A educação digital, portanto, deve ir além da instrumentalização técnica, promovendo reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento.

Assim, a releitura da teoria piagetiana, em diálogo com as contribuições de Vygotsky, Wallon, Freire, Kenski, Valente e Selwyn, aponta para a necessidade de uma formação docente plural, crítica e situa-

da. Os fundamentos da epistemologia genética continuam relevantes desde que articulados com uma compreensão ampliada do desenvolvimento humano e com os desafios da contemporaneidade escolar.

Como observa Freire (1996, p. 43), “não há docência sem discência”, o que exige abertura à escuta, humildade epistemológica e disposição para aprender com os próprios estudantes. O professor do século XXI precisa ser formado para atuar em um mundo instável, hiperconectado e desigual, em que respostas prontas se mostram cada vez menos eficazes. Reinterpretar Piaget nesse contexto significa atualizar sua proposta sem descaracterizá-la, potencializando sua contribuição para uma prática pedagógica crítica, criativa e transformadora.

4 RESULTADOS

A releitura da teoria piagetiana à luz dos desafios contemporâneos revelou a pertinência de se articular seus fundamentos com outras abordagens teóricas e com as transformações trazidas pela cultura digital. Os resultados da análise teórico-reflexiva apontam para uma compreensão ampliada da aprendizagem, concebida como fenômeno multifacetado, mediado por aspectos cognitivos, sociais, afetivos, políticos e tecnológicos. Embora Jean Piaget tenha consolidado uma concepção inovadora ao valorizar o sujeito epistêmico e a construção ativa do conhecimento, a aplicação de sua teoria em contextos educacionais atuais exige revisões críticas e integrações metodológicas.

Inicialmente, identificou-se que os estágios do desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget – sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal – ainda informam práticas pedagógicas, sobretudo no ensino fundamental. Contudo, sua rigidez cronológica e universalizante tem sido questionada. Como salientam Freitas e Andrade (2021, p. 89), “os contextos educacionais contemporâneos são múltiplos e heterogêneos, exigindo modelos teóricos capazes de dialogar com a pluralidade cultural, afetiva e digital dos sujeitos”. Essa multiplicidade desafia modelos que partem de uma normatividade desenvolvimentista, pois os estudantes trazem consigo repertórios distintos de aprendizagem mediados por dispositivos tecnológicos e interações socioculturais.

Os dados da literatura indicam que, embora a teoria de Piaget valorize a autonomia intelectual e o raciocínio lógico, ela tende a minimizar dimensões fundamentais como a linguagem, a mediação social e a afetividade. Nesse sentido, a incorporação dos pressupostos de Vygotsky (2001) revela-se fecunda, pois desloca o foco da interioridade cognitiva para os processos intersubjetivos que organizam o desenvolvimento.

A noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) propõe que a aprendizagem ocorre a partir da mediação de sujeitos mais experientes, como professores e colegas. Vygotsky (2001, p. 101) afirma que “O aprendizado ativa processos de desenvolvimento que ocorrem pela interação com o ambiente e com os pares”. Essa perspectiva amplia o alcance do construtivismo ao incluir a mediação sociocultural como elemento estruturante do processo educativo.

Além disso, os achados mostram que a afetividade, destacada por Henri Wallon, é condição estruturante da aprendizagem, o que confronta a ênfase predominantemente racional do modelo piagetia-

no. Wallon (2007, p. 97) sustenta que “a afetividade não é apenas um suplemento da inteligência: ela é sua condição e alimento constante”. Dessa forma, o trabalho docente não pode se limitar à mediação cognitiva, mas deve contemplar as dimensões emocionais que permeiam a relação pedagógica, especialmente em contextos de exclusão, vulnerabilidade social ou crise subjetiva.

Outro resultado central refere-se à necessidade de integrar as tecnologias digitais de forma crítica e intencional aos projetos educativos. A teoria de Piaget pode ser enriquecida ao dialogar com autores como Kenski (2012), Valente (2018) e Selwyn (2016), que discutem o papel das tecnologias no processo de ensinar e aprender. Kenski observa que “as tecnologias, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, ampliam as possibilidades de interação, expressão e aprendizagem” (2012, p. 48). Em ambientes digitais, é possível simular situações-problema, experimentar hipóteses e trabalhar colaborativamente – estratégias coerentes com o pensamento formal proposto por Piaget.

Contudo, os resultados apontam que o uso de tecnologias, por si só, não garante a inovação pedagógica. Selwyn (2016, p. 29) alerta que “os discursos sobre tecnologia frequentemente mascaram estruturas de poder, interesses comerciais e padronizações instrucionalistas”. Dessa forma, destaca-se a importância da formação docente voltada para o letramento digital crítico, que capacite os professores a compreender as implicações pedagógicas, éticas e políticas dos recursos tecnológicos. Como observa Valente (2018, p. 34), “o professor precisa ser um designer de experiências de aprendizagem, e não apenas operador de tecnologias”.

Adicionalmente, os resultados revelam que a prática pedagógica precisa se ancorar em projetos formativos que integrem teoria e prática. A epistemologia genética continua atual ao propor o conflito cognitivo como estímulo para a aprendizagem. Em contextos digitais, essa premissa pode ser operacionalizada por meio de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, o ensino híbrido e a aprendizagem baseada em projetos, que colocam o estudante no centro do processo e favorecem a investigação autônoma.

Outro ponto evidenciado é que o professor precisa ser compreendido como mediador e não como transmissor de conhecimento. Essa mediação não se refere apenas à seleção de conteúdos, mas à construção de contextos de aprendizagem significativos, éticos e afetivos. Como observa Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa visão reforça a necessidade de um professor reflexivo, crítico e comprometido com a transformação social, capaz de articular o legado teórico de Piaget com os desafios do presente.

No conjunto, os resultados desta análise indicam que uma reinterpretação crítica da teoria piagetiana pode contribuir para a formação de professores mais preparados para atuar em contextos complexos, instáveis e culturalmente diversos. A valorização da atividade mental do sujeito, da autonomia, do erro construtivo e do raciocínio lógico ainda se mostra válida, desde que contextualizada e enriquecida por outras dimensões do humano. A educação do século XXI requer um profissional que compreenda os processos cognitivos e, simultaneamente, desenvolva sensibilidade ética, domínio das tecnologias e consciência política de seu papel.

A teoria psicogenética, se tratada como matriz em constante reinvenção, pode contribuir significativamente para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a apren-

dizagem significativa. Ao dialogar com a cultura digital e com abordagens críticas, o pensamento de Piaget adquire novas possibilidades de aplicação, servindo de base para práticas pedagógicas criativas, investigativas e transformadoras. Os resultados apontam, assim, para a relevância de uma formação docente que integre múltiplos saberes, promova o letramento digital crítico e valorize a complexidade dos sujeitos em formação.

5 DISCUSSÃO

A releitura da teoria piagetiana à luz das transformações que marcam o século XXI revela profundas implicações para a formação docente e para as práticas pedagógicas contemporâneas. Em um cenário educacional cada vez mais complexo, marcado pela presença das tecnologias digitais, pela diversidade sociocultural dos estudantes e pelas exigências de uma aprendizagem crítica, ativa e inclusiva, torna-se necessário ressignificar os fundamentos clássicos da psicologia do desenvolvimento para atender às necessidades reais da educação atual.

Embora a teoria psicogenética de Jean Piaget ainda ofereça importantes subsídios para a compreensão dos processos de aprendizagem, especialmente no que se refere à construção ativa do conhecimento, sua leitura tradicional – centrada em estágios universais e invariáveis – revela-se insuficiente para abarcar “a multiplicidade de trajetórias escolares, os contextos de vulnerabilidade social, os avanços tecnológicos e a pluralidade cultural presente nas salas de aula contemporâneas” (Valente, 2018, p. 29).

Para que a formação de professores acompanhe tais desafios, é preciso integrá-la a uma abordagem crítica e plural, que dialogue com aportes de autores como Vygotsky, Wallon, Freire, Kenski e Nóvoa. Ao enfatizar que o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela mediação social e pela interação com pares mais experientes, Vygotsky (2001, p. 101) propõe uma ruptura com o individualismo implícito na teoria piagetiana, deslocando o foco para a construção coletiva de significados e para a centralidade da linguagem como ferramenta do pensamento. Essa concepção transforma o papel do professor em mediador ativo da aprendizagem, responsável por criar contextos dialógicos que mobilizem os estudantes em sua zona de desenvolvimento proximal.

Da mesma forma, a psicologia da afetividade de Wallon (2007, p. 97) introduz uma dimensão essencial à formação docente, ao considerar que as emoções não são secundárias ao desenvolvimento cognitivo, mas constituem sua base estruturante. O professor, portanto, precisa ser preparado para atuar também como mediador afetivo, reconhecendo e valorizando as experiências emocionais dos estudantes como componentes legítimos da aprendizagem. Essa sensibilidade afetiva é ainda mais necessária em contextos de exclusão, vulnerabilidade ou insegurança social, nos quais a escola pode representar uma das poucas oportunidades de acolhimento e valorização subjetiva.

A pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) amplia ainda mais essa visão ao associar o ato educativo à emancipação social, à práxis transformadora e ao diálogo entre educadores e educandos. Segundo o autor, “ensinar exige respeito à autonomia do educando, ética, estética e compromisso com a formação de sujeitos críticos” (Freire, 1996, p. 25). Isso significa que a formação docente deve

transcender o domínio técnico-operacional de conteúdos e ferramentas para incluir uma postura ética, política e comprometida com a transformação da realidade.

Nesse contexto, a integração das tecnologias digitais à formação docente representa tanto um desafio quanto uma oportunidade. A emergência de novas linguagens, ambientes virtuais e formas de interação mediadas por tecnologias exige que os professores dominem não apenas os recursos técnicos, mas sobretudo as possibilidades pedagógicas que essas ferramentas oferecem. Como afirma Kenski (2003, p. 47),

[...] a tecnologia educacional não deve ser compreendida como solução isolada para os problemas da educação, mas como mediação pedagógica que amplia as possibilidades de ensinar e aprender, desde que utilizada de forma crítica, contextualizada e integrada ao projeto educativo.

Essa mediação crítica envolve o desenvolvimento de um letramento digital docente que vá além do uso instrumental das tecnologias e alcance uma compreensão profunda de seus impactos culturais, sociais e cognitivos. O professor precisa ser capaz de selecionar, adaptar e ressignificar recursos digitais com intencionalidade pedagógica, alinhando-os aos objetivos da aprendizagem e às necessidades de seus estudantes.

A atualização da teoria piagetiana nesse cenário passa necessariamente pela incorporação dessas novas mediações. A valorização do conflito cognitivo, da autonomia do aprendiz e da aprendizagem por descoberta permanece atual, mas precisa ser articulada a estratégias que reconheçam a cultura digital como dimensão constitutiva da formação humana. Ambientes digitais interativos, plataformas de aprendizagem adaptativa, jogos educativos e simulações podem potencializar a construção ativa do conhecimento, desde que integrados de forma reflexiva e crítica ao currículo.

Nesse sentido, a formação docente precisa promover experiências que articulem teoria e prática, tradição e inovação. É preciso superar modelos formativos fragmentados e centrados na repetição de conteúdos, para construir percursos formativos que estimulem a investigação, a autoria, a colaboração e a reflexão crítica. A formação continuada torna-se fundamental nesse processo, assegurando que os professores se mantenham atualizados, motivados e preparados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

A interdisciplinaridade é outro eixo importante na formação docente contemporânea. A fragmentação dos saberes, típica de muitos currículos tradicionais, dificulta a construção de uma prática pedagógica integrada e contextualizada. Por isso, a proposta de uma formação inter e transdisciplinar deve estar presente desde os cursos de licenciatura, favorecendo o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e promovendo a compreensão da complexidade dos fenômenos educativos.

A discussão também evidencia a importância da escuta ativa e do reconhecimento da experiência dos professores como ponto de partida para qualquer processo formativo. Como destaca Nóvoa (1992, p. 25), “é preciso devolver aos professores a palavra, a capacidade de pensar a sua prática, de construir conhecimento sobre a sua profissão”. Essa valorização da experiência docente rompe com modelos verticalizados de formação e aposta em processos colaborativos, autorais e dialógicos, nos quais o professor é sujeito da formação, e não mero receptor de conteúdos.

Por fim, é necessário compreender que a formação de professores é um processo permanente, que não se esgota na obtenção de um diploma ou na conclusão de um curso. Ela exige atualização constante, revisão de pressupostos, troca de experiências e abertura ao novo. A complexidade da profissão docente, especialmente em um mundo em transformação acelerada, requer um perfil profissional capaz de lidar com incertezas, tomar decisões fundamentadas e reinventar sua prática diante dos desafios emergentes.

Dessa forma, ao articular a epistemologia piagetiana com as contribuições de outras abordagens teóricas e com os desafios contemporâneos da educação, este estudo reforça a importância de uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. A teoria de Piaget, longe de estar ultrapassada, oferece pistas relevantes para pensar a aprendizagem como processo ativo e autônomo, desde que inserida em uma perspectiva dialógica, afetiva e mediada pela cultura digital.

Reinterpretar Piaget, nesse contexto, não significa descartá-lo, mas ampliá-lo – integrando-o a um projeto formativo mais plural, mais humano e mais sensível às demandas do presente. Trata-se de atualizar os fundamentos da pedagogia construtivista à luz de novas epistemologias, novos sujeitos e novos cenários educativos, sem perder de vista a centralidade da experiência, da interação e da transformação como princípios da prática docente crítica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teórica permitiu uma análise crítica sobre a teoria psicogenética de Jean Piaget e suas possibilidades de ressignificação frente aos desafios contemporâneos da formação docente. Embora elaborada em um contexto histórico e epistemológico distinto, a teoria piagetiana continua oferecendo fundamentos valiosos para compreender os processos de aprendizagem e a centralidade da atividade do sujeito na construção do conhecimento. No entanto, sua aplicação isolada ou descontextualizada mostra-se insuficiente diante das exigências atuais, marcadas por diversidade cultural, mediações tecnológicas e desigualdades sociais.

As noções de estágios universais de desenvolvimento, formuladas por Piaget, ainda orientam o planejamento pedagógico em muitas instituições. Contudo, sua concepção de sujeito epistêmico tende a desconsiderar fatores históricos, sociais, afetivos e culturais que condicionam a aprendizagem. Nesse sentido, a atualização da teoria exige o reconhecimento de suas limitações e a incorporação de outras abordagens teóricas que deem conta da complexidade do cenário educacional contemporâneo.

O estudo demonstrou que uma formação docente crítica e efetiva demanda a articulação entre diferentes matrizes teóricas. A epistemologia genética de Piaget pode ser enriquecida por perspectivas como a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, a pedagogia crítica de Paulo Freire e a psicologia da afetividade de Henri Wallon. Essa interlocução teórica permite compreender a aprendizagem como fenômeno multifacetado, que envolve aspectos cognitivos, sociais, emocionais e políticos. Enquanto Piaget enfatiza a autonomia e a construção ativa do conhecimento, Vygotsky evidencia o papel da linguagem e da mediação social; Freire propõe uma educação dialógica e emancipadora; e Wallon destaca o entrelaçamento entre emoção e cognição.

Outro ponto relevante diz respeito ao papel das tecnologias digitais na formação docente. As ferramentas digitais ampliam as possibilidades de mediação pedagógica, favorecendo ambientes de aprendizagem mais interativos, colaborativos e personalizados – aspectos que dialogam com os princípios construtivistas. No entanto, seu uso eficaz depende de intencionalidade pedagógica, reflexão crítica e preparo adequado dos professores. A tecnologia, enquanto recurso, deve estar subordinada a objetivos educativos claros e contextualizados.

A conclusão central deste trabalho aponta para a necessidade de repensar a formação docente como um processo contínuo, dialógico e situado. Isso requer a superação de modelos tradicionais, centrados na transmissão de conteúdos, e o fortalecimento de práticas que integrem teoria e prática, pesquisa e ação pedagógica. Formar professores implica prepará-los para tomar decisões fundamentadas, compreender criticamente sua realidade e atuar com compromisso social.

Por fim, reafirma-se que a teoria piagetiana, se reinterpretada e integrada a outras abordagens, pode continuar contribuindo para a construção de uma formação docente mais sensível à diversidade, mais aberta à inovação e mais comprometida com a transformação social. Trata-se de manter viva a essência do construtivismo – a valorização da autonomia, da experimentação e da construção ativa do conhecimento – em diálogo permanente com os horizontes emergentes da educação no século XXI.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 25-126.
- FREITAS, Luiz Carlos de; ANDRADE, Denice Bressane de. **Currículo, avaliação e aprendizagem: reflexões críticas sobre a educação básica**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 83-112.
- KENSKI, Terezinha Azerêdo. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 45-130.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2021. p. 29-102.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2017. p. 63-95.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 23-81.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p. 27-117.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1973. p. 12-86.

SELWYN, Neil. **Educação e tecnologia: o que os professores devem saber.** Porto Alegre: Penso, 2016. p. 29-112.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 18-94.

VALENTE, José Armando. **O professor frente às tecnologias digitais: desafios e possibilidades de resignificação da prática docente.** Campinas: UNICAMP/NIED, 2018. p. 29-117.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 101-158.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 97-131.

1 Discente do Curso de Doutorado em Ciências da Educação Programa Brasil UNADES – PPGE CIA/UNADES. Atua na Educação Básica, Ensino Fundamental I na Escola Anfilóbio de Souza Campos. Itiquira-MT. Brasil. charlesportos@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3906974628721578> <https://orcid.org/0009-0001-0785-5525>

2 Doutor em Ciências da Educação e realiza pesquisas sobre currículo, ensino de Língua Portuguesa, e questões étnico-raciais. Diretor do Programa Brasil UNADES – PPGE CIA/UNADES. Camaragibe – PE. Brasil. analistadodiscursos.bandeira.pe@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/0662218330901650>. <https://orcid.org/0000-0003-0722-9273>.

Recebido em: 12 de Maio de 2025

Avaliado em: 3 de Junho de 2025

Aceito em: 18 de Agosto de 2025



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

Copyright (c) 2025 Revista Interfaces Científicas - Educação



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-CompartilhaIgual CC BY-SA

