

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SÉCULO XXI

Leandro Basta  ¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios da formação docente na educação básica brasileira, considerando as diretrizes normativas, os modelos curriculares e as demandas contemporâneas da prática pedagógica. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, contemplando normativas educacionais, documentos oficiais e estudos acadêmicos de referência. Os resultados evidenciam discrepâncias significativas entre a formação inicial dos/as professores/as e a exigência do ensino atual, destacando desafios como o predomínio de um modelo tecnicista, a precarização da carreira docente e a integração das tecnologias educacionais. Conclui-se que a formação docente deve ser reformulada de maneira mais contextualizada e alinhada às necessidades da sociedade contemporânea, priorizando a construção de saberes críticos e reflexivos, bem como o fortalecimento de políticas públicas que valorizem a profissão. A pesquisa sugere que estudos futuros aprofundem a relação entre a formação docente e a qualidade da educação, incluindo investigações empíricas que analisam a experiência dos/as professores/as em exercício e os impactos das reformas curriculares na prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação de professores/as; Currículo; política educacional brasileira.

TEACHER EDUCATION AND THE CHALLENGES OF BASIC EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

Abstract

This article aims to analyze the challenges of teacher education in Brazilian basic education, considering normative guidelines, curriculum models, and the contemporary demands of pedagogical practice. The research adopts a qualitative approach, based on bibliographic review and documentary analysis, encompassing educational regulations, official documents, and academic studies. The results reveal significant discrepancies between initial teacher training and the demands of current education, highlighting challenges such as the predominance of a technicist model, the precarization of the teaching career, and the integration of educational technologies. It is concluded that teacher

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor da Educação Básica vinculado à Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).



training should be reformulated in a more contextualized manner, aligned with the needs of contemporary society, prioritizing the construction of critical and reflective knowledge, as well as the strengthening of public policies that value the profession. The study suggests that future research should further explore the relationship between teacher training and the quality of education, including empirical investigations that analyze the experiences of in-service teachers and the impacts of curricular reforms on pedagogical practice.

Keywords: Teacher education; Curriculum; Brazilian educational policy.

1 Introdução

A formação docente e os desafios enfrentados na educação básica no século XXI têm sido amplamente debatidos no campo educacional (Gatti *et al.*, 2019), especialmente diante das constantes transformações sociais, políticas e tecnológicas que impactam o processo de ensino e aprendizagem (Libâneo; Pimenta, 1999). A rápida evolução das tecnologias digitais, as mudanças nas diretrizes educacionais e a crescente diversidade sociocultural nas escolas exigem que os/as professores/as estejam preparados/as para atuar de forma crítica e reflexiva (Kenski, 2012), adaptando suas práticas pedagógicas às novas demandas do cenário educacional contemporâneo (Nóvoa, 2019a).

Nesse contexto, Magalhães e Azevedo (2015) consideram que a formação inicial e continuada dos/as professores/as emerge como um fator determinante para a qualidade da educação, tornando-se essencial compreender como os programas formativos têm se estruturado e quais desafios precisam ser superados para garantir uma docência qualificada e alinhada às necessidades dos/as estudantes. Além disso, Gatti, Barreto e André (2011) apontam que a precarização da carreira docente, a falta de investimentos em desenvolvimento profissional e a sobrecarga de trabalho impõem dificuldades adicionais que impactam diretamente a motivação e a permanência dos/as professores/as na profissão.

A formação docente no Brasil constitui um campo de estudo amplo e complexo (Gatti, 2017; 2021), influenciado diretamente por fatores históricos, sociais e políticos que moldam as políticas educacionais e os processos formativos (Tardif, 2014). Segundo Turesso e Manfré (2024), a formação inicial dos/as professores/as, realizada nos cursos superiores de licenciatura, tem como objetivo preparar profissionais para atuar na educação básica, garantindo-lhes conhecimentos teóricos e metodológicos adequados à prática pedagógica.

Nessa direção, Imbernón (2006), Gatti, Barreto e André (2011) e Nóvoa (2019b) apontam que essa formação apresenta frequentemente limitações, como a fragmentação curricular, a pouca articulação entre teoria e prática e a insuficiência de experiências formativas em contextos reais de ensino. Além disso, a demanda crescente por um ensino mais inclusivo, crítico e interdisciplinar impõe desafios adicionais à formação dos/as docentes (Pimenta, 1996), exigindo um processo contínuo de atualização e aperfeiçoamento profissional (Farina; Benvenutti, 2024).



A formação continuada, por sua vez, desempenha um papel fundamental na qualificação dos/as professores/as ao longo de suas trajetórias profissionais, possibilitando a adaptação às novas exigências educacionais e às transformações socioculturais (Silva, 2000; Farina; Benvenutti, 2024). No entanto, Gatti (2021) revela que a realidade brasileira evidencia dificuldades na implementação de programas eficazes de formação continuada, devido à falta de investimentos, à desvalorização da carreira docente e à sobrecarga de trabalho imposta aos/às professores/as.

Nesse sentido, Kenski (2012) alerta que no século XXI, a introdução de tecnologias digitais na educação, a necessidade de inclusão de estudantes com diferentes perfis e a crescente cobrança por resultados educacionais ampliam os desafios enfrentados pelos/as docentes. Sendo assim, compreender a formação inicial e continuada no Brasil implica refletir sobre os obstáculos estruturais e pedagógicos que impactam diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos/as professores/as (Libâneo; Pimenta, 1999; Imbernón, 2006).

Diante desse cenário, este estudo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: *quais são os principais desafios enfrentados na formação docente para a educação básica no século XXI e como esses desafios impactam a qualidade do ensino?* Para responder a essa questão, o objetivo geral do estudo é analisar as dificuldades e perspectivas da formação docente na contemporaneidade, considerando as políticas públicas, as abordagens pedagógicas e as condições de trabalho dos/as professores/as. Como objetivos específicos, busca-se: i) examinar as principais diretrizes e normativas que orientam a formação docente no Brasil; ii) identificar lacunas e potencialidades dos programas de formação inicial e continuada; e (iii) discutir estratégias para a valorização da profissão e o aprimoramento das práticas formativas.

A relevância deste estudo reside na necessidade de problematizar as condições de formação e atuação dos/as professores/as da educação básica, considerando que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à capacitação docente (André, 1986). Ao analisar os desafios e as perspectivas da formação docente, espera-se contribuir para o debate acadêmico e subsidiar a formulação de políticas educacionais que promovam uma formação mais efetiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

Para alcançar os objetivos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa (André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994), de caráter bibliográfico e documental (Cellard, 2012). Serão analisadas diretrizes curriculares, legislações educacionais, relatórios institucionais e literatura acadêmica relevante sobre a temática. A análise dos dados será realizada por meio de categorização temática (Bardin, 2011), estabelecendo relações entre os conceitos teóricos e as evidências encontradas nos documentos examinados (Cellard, 2012). Dessa forma, busca-se construir uma reflexão crítica sobre a formação docente, destacando os desafios enfrentados e apontando caminhos para o fortalecimento da profissão e para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.



2 Formação docente: conceitos e perspectivas

O campo da formação docente abrange diferentes perspectivas teóricas e históricas (Tardif, 2014), refletindo sobre a construção do conhecimento profissional do/a professor/a, os desafios do ensino e a relação entre teoria e prática (Silva, 2000). No século XXI, esse tema torna-se ainda mais relevante diante das mudanças tecnológicas (Kenski, 2012), das novas demandas educacionais e da necessidade de um ensino mais inclusivo e equitativo (Libâneo; Pimenta, 1999; Nóvoa, 2019a). Nesse sentido, Tardif (2014) considera que, para compreender os fundamentos da formação docente requer um resgate histórico, a análise das principais contribuições teóricas e a visão de novas abordagens para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as.

Partindo desse pressuposto, Magalhães e Azevedo (2015) e Gatti (2017) apresentam concepções de que se pode compreender a formação docente como um conjunto de processos que capacitam os/as professores/as para atuar no ensino, abrangendo tanto a formação inicial, realizada nos cursos superiores de licenciatura, como a formação continuada, que ocorre ao longo da trajetória profissional. Para Pimenta (1996), a formação docente deve ser concebida como um processo dinâmico, crítico e reflexivo, possibilitando ao/à professor/a desenvolver autonomia intelectual e práticas pedagógicas consistentes com as demandas educacionais contemporâneas.

Silva (2000) destaca a importância de uma formação que articule teoria e prática, superando modelos tecnicistas e prescritivos que reduzem o/a professor/a a um/a mero/a executor/a de métodos predefinidos. Para Libâneo e Pimenta (1999), a formação docente deve possibilitar o desenvolvimento de competências teóricas e metodológicas que permitam ao/à professor/a interpretar a realidade escolar e atuar criticamente sobre ela. Nesse sentido, a concepção de formação não pode ser limitada à aquisição de conhecimentos disciplinares (Imbernón, 2006), mas deve contemplar também a construção da identidade profissional do/a professor/a e sua capacidade de refletir sobre sua própria prática (Pimenta, 1996).

Nessa perspectiva, Pimenta (1996) ressalta que a identidade docente se constrói no exercício da profissão, em um processo contínuo de aprendizagem e reelaboração de saberes. Para Tardif (2014), a formação de professores/as deve valorizar a experiência e promover espaços de troca e reflexão, nos quais os/as docentes possam desenvolver novas perspectivas sobre seu trabalho. Desta forma Imbernón (2006) e Nóvoa (2019a) entendem que a profissionalização docente não ocorre apenas nos cursos de formação inicial, mas se estende ao longo da carreira, sendo influenciada pelo contexto escolar, pelas políticas educacionais e pelas interações com outros/as profissionais.

Outro aspecto fundamental da formação docente identificado na análise conceitual de Gatti *et al.* (2019) é a concepção de que o/a professor/a não é apenas um/a transmissor/a de conhecimento, mas um/a mediador/a do processo de aprendizagem. Segundo Freire (1996), a prática educativa deve ser dialógica e problematizadora, possibilitando a construção coletiva do saber. Esse entendimento implica que a formação docente precisa ir além do ensino de



conteúdos disciplinares, promovendo uma reflexão crítica sobre a realidade educacional e social (Silva, 2000). Dessa forma, o/a professor/a se torna um/a agente transformador/a, capaz de articular saberes teóricos e práticos em sua atuação pedagógica (Gatti, 2017).

Além do caráter reflexivo da formação, a ideia de profissionalização do/a docente também tem sido amplamente debatida. Imbernón (2006) destaca que essa profissionalização docente não se limita ao domínio de técnicas e métodos de ensino, mas envolve uma dimensão ética e política, na qual o/a professor/a assume responsabilidades para com seus/suas estudantes assim como a sociedade. Para Imbernón (2006), a formação docente deve fomentar uma consciência crítica sobre o papel do/a professor/a na educação, promovendo uma atuação mais autônoma e comprometida com a transformação social.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituída pelo Ministério da Educação (MEC) Resolução CNE/CP n. 02 de 2019 (BNC-Formação Resolução n. 02/2019), busca padronizar as diretrizes formativas, enfatizando competências relacionadas ao conhecimento específico da disciplina, à didática e à gestão da sala de aula (Brasil, 2019). Segundo Gatti (2021) essa abordagem tem sido alvo de críticas, pois pode levar a uma visão instrumentalizada da docência, desconsiderando a diversidade dos contextos educacionais e a necessidade de um ensino mais humanizado e flexível.

Outro desafio central da formação docente para Gatti, Barreto e André (2011) e Gatti (2017) é preparar professores/as para atuar em contextos educacionais diversos, considerando a heterogeneidade dos/as estudantes e as desigualdades sociais que marcam a educação no Brasil. Candau (2020) argumenta que a interculturalidade docente deve ser um princípio fundamental na formação, garantindo que os/as professores/as estejam preparados/as para trabalhar com estudantes de diferentes origens culturais e sociais. Nessa direção, Nóvoa (2019a) explica que isso implica a valorização dos conhecimentos prévios dos/as estudantes, a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e o reconhecimento das múltiplas formas de aprender.

Além disso, Turesso e Manfré (2024) concordam que com o avanço das tecnologias digitais, a formação docente precisa incorporar novas metodologias e recursos didáticos que possibilitem a construção de práticas pedagógicas inovadoras. Kenski (2012) destaca que o uso das tecnologias na educação deve ir além das ferramentas simples de inserção de dispositivos tecnológicos na sala de aula, exigindo que os/as professores/as desenvolvam uma compreensão crítica sobre o impacto desses no processo de ensino-aprendizagem. Para Gatti (2017), a formação docente deve prepará-los/as não apenas para utilizar tecnologias, mas também para refletir sobre seu uso de forma ética e pedagógica, garantindo uma aprendizagem mais significativa para os/as estudantes.

Nesse sentido, a construção de políticas públicas voltadas para a valorização do/a professor/a é essencial para que a formação docente tenha um impacto real na qualidade da educação básica (Magalhães; Azevedo, 2015).



Gatti *et al.* (2019) sinalizam que a falta de incentivos financeiros, as precárias condições de trabalho e a sobrecarga docente dificultam a implementação de práticas inovadoras e comprometem a qualidade do ensino. Desta forma, para além da reformulação dos currículos de formação, é necessário investir em infraestrutura escolar, remunerações adequadas e programas de formação continuada que garantam o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente (Gatti, 2021).

Diante dessas questões, para Növoa (2019a) torna-se evidente que a formação docente no século XXI deve ser pensada de maneira ampla e integrada, considerando não apenas os aspectos técnicos do ensino, mas também os desafios sociais, políticos e tecnológicos que influenciam a prática educativa. Dessa forma, Tardif (2014) pontua que a formação de professores/as precisa estar em constante diálogo com as transformações da sociedade, garantindo que os/as docentes sejam capazes de enfrentar os desafios da educação básica com conhecimento, criatividade e compromisso ético.

2.1 Histórico da formação docente e seus desafios no Brasil

A formação docente no Brasil passou por diversas transformações ao longo da história, refletindo mudanças nas políticas educacionais e nas concepções de ensino (Gatti, 2021). De acordo com Imbernón (2006), no período colonial, a educação era conduzida principalmente por ordens religiosas, com ênfase na transmissão de valores morais e religiosos. Apenas no século XIX, com a criação das primeiras escolas normais, iniciou-se um movimento de institucionalização da formação docente, que atendeu às demandas da educação básica (Freire, 1996).

No século XX, com a expansão do ensino público e a consolidação das universidades, a formação docente passou a ser vinculada aos cursos de licenciatura, inserindo os/as professores/as em um contexto acadêmico mais amplo (Gatti, 2017; Növoa, 2019b). No entanto, como apontam Gatti *et al.* (2019), a formação inicial manteve um distanciamento entre teoria e prática, resultando em cursos pouco integrados à realidade escolar.

A Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996 (LDB n. 9.394/1996) representam avanços significativos ao estabelecerem a exigência da formação superior para professores/as da educação básica e fortalecerem a necessidade de políticas de formação continuada (Magalhães; Azevedo, 2015; Gatti, 2021). De acordo com Gatti (2017) persistem desafios, como a baixa atratividade da carreira docente, as condições precárias de trabalho e a necessidade de programas mais eficazes de qualificação profissional.

No século XXI, com a crescente influência das tecnologias digitais e das novas abordagens pedagógicas, a formação docente enfrenta o desafio de preparar professores/as para atuar em um cenário educacional cada vez mais complexo (Imbernón, 2006; Kenski, 2012). Nesse sentido, Tardif (2014) e Imbernón (2018) destacam que é fundamental que a formação conte com



apenas os conhecimentos científicos e pedagógicos, mas também os saberes construídos na experiência docente, promovendo uma abordagem mais integrada e contextualizada.

A trajetória da formação docente no Brasil foi fortemente influenciada pelas reformas educacionais ao longo do século XX (Freire, 1996). A partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e a implementação da Reforma Francisco Campos em 1931, houve uma tentativa de estruturar um sistema educacional mais organizado, incluindo mudanças na formação de professores/as (Magalhães; Azevedo, 2015). No entanto, essa formação ainda se baseava em modelos normativos e conteudistas, que enfatizavam a memorização e a reprodução de conteúdos, sem considerar aspectos metodológicos ou reflexivos sobre o papel do/a docente no processo de ensino-aprendizagem (Libâneo; Pimenta, 1999; Turesso; Manfré, 2024).

Nos anos 1960 e 1970, durante a ditadura militar, a formação de professores/as foi fortemente influenciada por uma concepção tecnicista da educação (Freire, 1996). As reformas educacionais desse período, como a Lei n. 5.692/71, ampliaram o ensino profissionalizante e introduziram uma abordagem pragmática à formação docente, passando a atender às demandas do mercado de trabalho (Tardif, 2014). Para Gatti *et al.* (2019) e Nóvoa (2019b) essa perspectiva reduzia o papel do/a professor/a a um/a mero/a executor/a de técnicas, desconsiderando o caráter crítico e emancipatório da educação. Libâneo e Pimenta (1999) destacam que a influência do tecnicismo na formação docente levou à desvalorização do/a professor/a como sujeito/a pensante e autônomo/a, impactando a qualidade do ensino.

A redemocratização do Brasil na década de 1980 trouxe mudanças significativas para a educação, com a promulgação da CF de 1988, que consolidou a educação como um direito fundamental (Magalhães; Azevedo, 2015). Esse período também foi marcado pelo avanço das discussões sobre a formação docente, enfatizando a necessidade de uma base teórica sólida e de maior valorização profissional (Imbernón, 2006; Tardif, 2014). Com a aprovação da LDB n. 9.394/1996, ficou previsto que os/as professores/as da educação básica deveriam possuir formação de nível superior, garantindo maior profissionalização à carreira docente (Brasil, 1996). Além disso, a LDB n. 9.394/1996 reforça a importância da formação continuada (Brasil, 1996), destacando a necessidade de atualização permanente dos/as professores/as frente às mudanças no cenário educacional (Farina; Benvenutti, 2024).

Apesar desses avanços legais, a implementação das políticas de formação docente representou enormes desafios ao longo das décadas seguintes (Gatti, 2021). Um dos principais entraves é a precarização das condições de trabalho, que impacta diretamente a qualidade da formação e do exercício profissional (Tardif, 2014; Nôvoa, 2019b). Gatti *et al.* (2019) e Farina e Benvenutti (2024) consideram que muitos/as docentes trabalham em condições adversas, com salários baixos, turmas superlotadas e escassez de recursos pedagógicos, o que desmotiva a busca por formação continuada. Além disso, a falta de articulação



entre universidades e escolas dificulta a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática cotidiana da sala de aula (Libâneo; Pimenta, 1999).

Além disso, embora tradicionalmente se critique a falta de articulação entre universidades e escolas, é necessário problematizar essa afirmação à luz de iniciativas mais recentes, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (Mello; Arrais, 2021), que buscam inserir os/as licenciandos/as de forma mais efetiva no cotidiano escolar. Soma-se a isso a ampliação da carga horária de extensão nos cursos de licenciatura, em conformidade com a legislação vigente, o que demonstra um esforço institucional em aproximar formação teórica e prática pedagógica (Brasil, 2019). Ainda assim, permanece o desafio de garantir que tais experiências sejam de fato integradas, dialógicas e formativas, superando ações pontuais e promovendo uma colaboração contínua e estruturada entre os espaços formativos.

Nos anos 2000, com a ampliação das políticas de inclusão e a valorização da diversidade no ambiente escolar, a formação docente passou a enfrentar novos desafios (Silva, 2000). A necessidade de preparar professores/as para lidar com estudantes com deficiência, de diferentes origens culturais e comunidades em situação de vulnerabilidade social sofreu uma reformulação dos currículos de licenciatura (Candau, 2020). Candau (2020) considera que a interculturalidade e a educação inclusiva passaram a ser eixos centrais na formação de professores/as, exigindo metodologias mais dinâmicas e reflexivas, capazes de atender às especificidades de cada estudante.

Com a crescente influência das tecnologias digitais no século XXI, um dos maiores desafios da formação docente é a incorporação dessas ferramentas de maneira significativa no processo educativo (Kenski, 2012). A pandemia de Covid-19, por exemplo, evidenciou a falta de preparação de muitos/as professores/as para lidar com o ensino remoto e híbrido, demonstrando a necessidade urgente de programas de capacitação específicos para o uso pedagógico das tecnologias (Basta, 2022). Segundo Kenski (2012) e Farina e Benvenutti (2024), a formação docente não deve apenas ensinar os/as professores/as a utilizarem ferramentas digitais, mas também capacitá-los/as para refletir criticamente sobre os impactos dessas tecnologias no ensino e na aprendizagem.

Além disso, o crescimento das plataformas de Educação a Distância¹ (EaD) nos cursos de formação docente tem gerado debates sobre a qualidade do ensino oferecido (Basta, 2022; Magalhães; Azevedo, 2015). Embora a EaD tenha democratizado o acesso à licenciatura, Basta (2022) alerta para o risco de uma formação superficial, sem o devido acompanhamento prático necessário

¹ O termo “plataformas de ensino a distância (EaD)” refere-se a ambientes virtuais utilizados para ofertar cursos de licenciatura de forma remota, como AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) disponibilizados por instituições públicas e privadas, a exemplo do *Moodle*, *Google Classroom*, *Canvas*, entre outros (Magalhães; Azevedo, 2015). Esses espaços operam como mediadores do processo formativo, permitindo o acesso a conteúdos, atividades, fóruns e avaliações a distância (Basta, 2022).



para a atuação na educação básica. Dessa forma, garantir a qualidade dos cursos de formação de professores/as, independentemente da modalidade de ensino, continua sendo um grande desafio para as políticas educacionais (Pimenta, 1996).

A formação docente no Brasil, portanto, avançou em termos normativos e conceituais, mas ainda enfrenta desafios estruturais e metodológicos que precisam ser superados. A valorização do/a professor/a, a melhoria das condições de trabalho e a articulação entre teoria e prática são elementos fundamentais para o fortalecimento da educação básica. Nesse contexto, investir em políticas de formação docente que sejam contínuas, integradas à realidade escolar e alinhadas às demandas contemporâneas da sociedade é essencial para garantir uma educação de qualidade para todos/as.

2.2 Abordagens teóricas e novas perspectivas

Diferentes abordagens teóricas contribuem para a compreensão da formação docente e seus desafios (Gatti, 2017; 2021; Nóvoa, 2019b). A *abordagem crítica*, baseada nos estudos de Freire (1996), enfatiza a necessidade de uma educação emancipadora, na qual o/a professor/a não apenas transmite conhecimentos, mas atua como mediador/a do aprendizado e agente de transformação social. Para Freire (1996), a formação docente deve incentivar o pensamento crítico e a autonomia, permitindo que os/as professores/as desenvolvam práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos/as estudantes.

Por outro lado, a perspectiva dos saberes docentes, desenvolvida por Tardif (2014), argumenta que a formação do/a professor/a se constrói na interseção entre diferentes tipos de saberes: *os saberes disciplinares, os saberes pedagógicos, os saberes curriculares e os saberes da experiência*. Os saberes docentes são definidos por Tardif (2014, p. 36) como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Segundo essa abordagem, um/a professor/a não se forma apenas nos cursos de licenciatura, mas também na prática cotidiana, por meio da interação com os/as estudantes, colegas e a comunidade escolar (Tardif, 2014; Pimenta, 1996).

A *teoria da aprendizagem situada*, de Lave e Wenger, também oferece uma perspectiva relevante ao destacar que a formação docente ocorre em comunidades de prática, onde os/as professores/as aprendem uns/umas com os/as outros/as e constroem conhecimentos de forma colaborativa (Libâneo, 2004). Essa abordagem reforça a importância da formação continuada e do desenvolvimento de redes de apoio entre os/as docentes, possibilitando a troca de experiências e a construção coletiva do saber pedagógico (Libâneo, 2004; Silva, 2000).

Hodiernamente, estudos sobre a inovação pedagógica e o uso das tecnologias digitais na formação docente têm ganhado destaque (Kenski, 2012; Nôvoa, 2019b). Kenski (2012) discute o impacto das tecnologias no ensino e a



necessidade de preparar os/as professores/as para utilizar ferramentas digitais de forma crítica e reflexiva. Para Kenski (2012), a simples introdução de tecnologias na educação não garante a melhoria do ensino; é essencial que os/as professores/as desenvolvam competências digitais e saibam integrar essas ferramentas de maneira significativa em suas práticas pedagógicas.

Outra abordagem teórica relevante para a compreensão da formação docente é a *teoria da complexidade*, proposta por Morin (2000). Segundo essa perspectiva que Morin (2000) apresenta, a formação de professores/as não pode ser reduzida a um modelo linear ou fragmentado, mas deve considerar a interconexão entre diferentes saberes, experiências e contextos. Morin (2000) defende que a educação deve estimular a capacidade de lidar com a incerteza e a imprevisibilidade, características do mundo contemporâneo.

Dessa forma, é fundamental reconhecer que os/as professores/as são profissionais centrais na construção da escola como espaço de ensino e aprendizagem. Por isso, a formação inicial deve considerar que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo” (Pimenta, 1996, p. 7). Aplicada à formação docente, esta abordagem sugere que os/as professores/as devem estar preparados/as para enfrentar desafios diversos e inesperados, desenvolvendo uma postura reflexiva e adaptável diante das constantes transformações educacionais (Pimenta, 1996).

Dentre as principais perspectivas teóricas, destaca-se a abordagem sociocultural de Vygotsky (1984), que enfatiza a importância do meio social na construção do conhecimento e na mediação do aprendizado. Para Vygotsky (1984), a formação docente deve estar alicerçada na interação entre professores/as e alunos/as, considerando o papel ativo do estudante na aprendizagem. Segundo Vygotsky (1984, p. 112), “o aprendizado desperta diversos processos internos de desenvolvimento que operam somente quando a criança está em interação com pessoas em seu ambiente”. Nesse sentido, a docência ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se constitui como um processo dinâmico e contextualizado.

De acordo com Melo *et al.* (2020), a *perspectiva sociocultural* de Vygotsky também contribui significativamente para o debate sobre a formação docente, ao enfatizar o papel das interações sociais e do contexto cultural na construção do conhecimento. Para Melo *et al.* (2020), o aprendizado ocorre por meio da mediação de outras disciplinas mais experientes, o que reforça a importância da troca de saberes entre professores/as e estudantes. Dessa forma, a formação de professores/as deve favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivem a cooperação e a construção coletiva do conhecimento, valorizando as experiências prévias dos/as educadores/as e dos/as estudantes (Freire, 1996).

Outra vertente teórica relevante é a abordagem crítica de Paulo Freire (1996), que defende a educação como um instrumento de transformação social. Segundo Freire (1996), a formação de professores/as deve estar pautada na



reflexão crítica sobre a realidade educacional, capacitando os docentes a promoverem práticas pedagógicas que incentivem o pensamento autônomo e a participação ativa dos/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Nesse sentido, destaca-se outro elemento essencial na formação docente contemporânea, a abordagem da *educação socioemocional*, que tem ganhado destaque nos últimos anos (Silva, 2000). Morin (2000) e Silva (2000) apontam que a inteligência emocional é fundamental para o sucesso profissional e para a qualidade das relações interpessoais. No contexto da docência, esta abordagem sugere que os/as professores/as devem ser preparados/as não apenas para transmitir conteúdos, mas também para desenvolver competências socioemocionais, como empatia, resiliência e gestão de conflitos (Silva, 2000).

A educação socioemocional deve ser compreendida não apenas como desenvolvimento de habilidades emocionais (Saviani, 2021), mas como parte de um processo crítico de gestão de conflitos e construção da autonomia, em diálogo com os princípios da Educação Popular (Freire, 1996). No entanto, sua incorporação à formação docente deve ser analisada criticamente. Diferentemente da Educação Popular, que se baseia no diálogo e na transformação social (Freire, 1996), a gestão de conflitos no contexto socioemocional precisa evitar reducionismos e considerar as dimensões éticas, políticas e culturais do espaço escolar (Saviani, 2021).

A Educação Socioemocional, amplamente difundida em políticas educacionais recentes, tem sido abordada sob diferentes perspectivas teóricas. Em abordagens mais tecnicistas, como as que compõem programas internacionais de habilidades do século XXI, essa dimensão tende a ser operacionalizada por meio de competências individuais, frequentemente mensuráveis e voltadas à adaptação comportamental dos sujeitos (Saviani, 2021). No entanto, essa visão corre o risco de descontextualizar o sujeito e desconsiderar as dimensões socioculturais e políticas da formação humana.

Sob a ótica da Educação Popular, por outro lado, a Educação Socioemocional deve ser compreendida a partir de uma concepção dialógica e coletiva. Inspirada em Freire (1996), essa abordagem compreende que o desenvolvimento das dimensões emocionais se dá no encontro com o outro, na escuta sensível e na vivência concreta dos conflitos, entendidos como parte do processo de humanização. A gestão de conflitos, portanto, não se resume a técnicas de autorregulação ou controle emocional, mas está vinculada à construção da autonomia, da escuta ativa e da convivência democrática (Freire, 1996).

Esse entendimento exige que a formação docente amplie sua abordagem sobre o campo socioemocional, valorizando práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a empatia crítica e a valorização dos saberes dos sujeitos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Assim, a Educação Socioemocional, quando articulada aos princípios da Educação Popular, torna-se um instrumento de resistência, cuidado coletivo e transformação social.



Além das abordagens tradicionais, novas perspectivas emergem diante das demandas contemporâneas da educação, como a *pedagogia da decolonialidade* (Dias; Abreu, 2022). Esse movimento, inspirado em estudos como Dias e Abreu (2022) e Candau (2020), questiona os modelos eurocêntricos de ensino e propõe uma formação docente que valorize os saberes locais, a diversidade cultural e a pluralidade epistemológica. Para os/as defensores/as dessa abordagem, a formação de professores/as deve romper com uma visão hegemônica de conhecimento e incorporar perspectivas que refletem as realidades socioculturais dos diferentes grupos sociais, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada (Freire, 1996; Morin, 2000).

Um aspecto cada vez mais debatido na formação docente é uma necessidade de políticas educacionais que incentivem o desenvolvimento profissional contínuo (Gatti, 2021; Magalhães; Silva, 2015). Pimenta (1996) e Tardif (2014) consideram que a formação inicial, por si só, não é suficiente para garantir que os/as professores/as estejam preparados/as para os desafios do ensino. A aprendizagem docente deve ser um processo contínuo (Farina; Benvenutti, 2024), que ocorre ao longo da carreira por meio de programas de formação continuada, mentorias, grupos de estudo e redes de colaboração entre educadores/as (Freire, 1996). Essa perspectiva reforça a ideia de que a profissionalização docente não se limita à obtenção de um diploma, mas envolve um compromisso permanente com a atualização e a inovação pedagógica (Tardif, 2014).

No campo das políticas públicas, Saviani (2021) e Nóvoa (2019a) discutem a importância da valorização docente e da formação continuada como elementos essenciais para a qualidade do ensino. Como destaca Saviani (2008, p. 14), “a formação docente deve estar comprometida com a transformação da realidade educacional, exigindo uma sólida base teórica e crítica”. Já Nóvoa (2019a) ressalta que a identidade profissional dos/as professores/as é construída ao longo da carreira, sendo fundamental investir em programas de desenvolvimento profissional contínuo. Nóvoa (2019a, p. 23) afirma que “Não se nasce professor. Torna-se professor, num processo longo e intenso de formação e de experiências pessoais e profissionais”.

Dessa forma, a formação docente no século XXI deve integrar diferentes abordagens teóricas e metodológicas, garantindo que os/as professores/as estejam preparados para atuar em um ambiente educacional dinâmico e em constante transformação (Magalhães; Azevedo, 2015; Farina; Benvenutti, 2024). De acordo com Silva (2000), a articulação entre teoria e prática, a valorização dos saberes docentes, a incorporação das novas tecnologias e o reconhecimento da diversidade cultural são elementos fundamentais para a construção de um modelo de formação que realmente atenda às necessidades da educação básica.

3 Formação docente no Brasil: diagnóstico, desafios e perspectivas

O campo da formação docente no Brasil tem sido objeto de amplos debates acadêmicos e institucionais, dada sua relevância para a qualidade da



educação básica (Tardif, 2014; Gatti, 2021; Turesso; Manfré, 2024). A presente pesquisa, de caráter bibliográfico e documental (André, 1983; Cellard, 2012), buscou analisar os principais desafios enfrentados nesse campo, bem como as políticas e diretrizes que orientam a formação docente. A escolha por uma abordagem documental permitiu examinar marcos regulatórios, como a LDB n. 9.394/1996 e a BNC-Formação Resolução n. 02/2019, além de contribuições científicas que discutem os impactos dessas normativas na prática docente.

Ao longo das últimas décadas, diversas pesquisas apontaram para um desalinhamento entre a formação teórica oferecida nos cursos de licenciatura e a exigência do cotidiano escolar. Relatórios institucionais, como *"Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação"*¹, publicado em 2019 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e por sua Representação no Brasil em cooperação com a Fundação Carlos Chagas, indicam que a qualificação dos/as professores/as ainda enfrenta desafios estruturais, incluindo limitações na formação inicial, lacunas na formação continuada e precarização da carreira docente. A análise de textos como Freire (1996), Imbernon (2011), Kenski (2016), Candau (2020) e Turesso e Manfré (2024) também trouxe subsídios para compreender as principais tendências e obstáculos da formação de professores/as no século XXI.

Dessa forma, os documentos e estudos selecionados foram organizados de modo a oferecer um panorama abrangente da formação docente no Brasil, identificando tanto avanços quanto desafios persistentes. O quadro a seguir sintetiza as principais referências demonstradas na pesquisa.

Quadro 1: Referências documentais e bibliográficas analisadas.

Categoria	Documentos Textos	Autor Instituição	Ano	Conteúdo Principal
Legislação	LDB n. 9.394/1996	Brasil – Ministério da Educação (MEC)	1996	Estabelece diretrizes para a formação docente e a estrutura da educação básica.
Legislação	Lei do Piso Salarial	Brasil – Ministério da	2008	Representa avanço legal na valorização docente,

¹ O documento constitui-se como um importante diagnóstico sobre a formação dos/as professores/as da educação básica no Brasil. Elaborado em um contexto de expansão das políticas de formação docente, o documento buscou subsidiar ações governamentais voltadas à melhoria da qualidade da educação, apresentando dados quantitativos e qualitativos sobre o perfil dos/as docentes em exercício, suas trajetórias formativas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. A análise baseou-se em diversas fontes estatísticas, como os microdados do Censo Escolar e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), além de contribuições de especialistas e gestores/as educacionais. A amostra abrangeu docentes de todas as regiões do país, com foco em sua formação inicial, ingresso na carreira, condições de trabalho e participação em programas de formação continuada. O documento destaca, entre outros aspectos, a heterogeneidade da formação dos/as professores/as, a baixa articulação entre formação inicial e prática pedagógica, e a necessidade de reconfiguração das políticas de valorização e profissionalização docente.



	Profissional Nacional do Magistério / Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008	Educação (MEC)		mas enfrenta resistência em sua implementação plena nos estados e municípios; revela a distância entre legislação e condições reais de trabalho docente.
Legislação	BNCC Resolução CNE/CP n. 02, de 22 de dezembro de 2017	Brasil – Ministério da Educação (MEC)	2017	Define as competências gerais e específicas para cada etapa da educação, influenciando diretamente o perfil profissional exigido dos docentes; introduz ênfase em competências socioemocionais e uso de tecnologias.
Legislação	BNC-Formação Resolução CNE/CP n. 02/2019	Brasil – Ministério da Educação (MEC)	2019	Define como competências e habilidades essenciais para os professores.
Relatório Institucional	Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação	Bernardete Angelina Gatti <i>et al.</i>	2019	Analisa a formação docente no Brasil e suas lacunas.
Livro	Educação e mudança	Paulo Freire	1996	Defende a formação crítica e dialógica do professor.
Livro	Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza	Francisco Imbernón	2006	Discute a formação contínua do/a professor/a e a necessidade de sua valorização profissional.
Livro	Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação	Vani Moreira Kenski	2012	Discute a integração da tecnologia na formação e prática docente.
Artigo	Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais	Vera Maria Ferrão Candau	2020	Debate sobre os impactos do tecnicismo na formação docente.

Artigo	Formação de professores: desafios e perspectivas	Míriam Alves Turesso e Ademir Henrique Manfré	2024	Aborda a importância da diversidade cultural na formação de professores/as.
---------------	--	---	------	---

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com documentos e textos supracitados (2025).

A partir da análise dos documentos e textos referenciados, foi possível identificar desafios estruturais e conceituais na formação docente no Brasil. Um dos principais pontos levantados foi a discrepância entre as diretrizes oficiais e a realidade enfrentada pelos/as professores/as em sua trajetória formativa e profissional (Gatti *et al.*, 2019). A LDB n. 9.394/1996, por exemplo, estabelece a exigência da formação superior para o exercício do magistério na educação básica, garantindo a valorização da profissão docente por meio de uma formação sólida e contínua (Brasil, 1996).

O Artigo 62 do respectivo documento prevê que a formação dos/as professores/as deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura, priorizando a integração entre teoria e prática (Brasil, 1996). No entanto, os dados do relatório *"Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação"* (Gatti *et al.*, 2019) apontam que, apesar da exigência legal, ainda há um número expressivo de docentes que ingressam na carreira sem uma formação adequada, sobretudo nas regiões mais vulneráveis do país. Posto isso, é evidente um descompasso entre a legislação e as condições reais da formação docente, tornando a implementação das diretrizes um desafio para as políticas educacionais (Gatti, 2017; Gatti *et al.*, 2019).

Outra dimensão relevante diz respeito à legislação educacional que regula o exercício profissional docente. A Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, é frequentemente citada como um marco importante na valorização da carreira. Entretanto, sua efetivação tem encontrado entraves em diversos estados e municípios, refletindo tensões entre as esferas federativas e apontando para a necessidade de políticas públicas que assegurem melhores condições de trabalho e remuneração adequada. Conforme aponta Gatti (2021), sem a consolidação de uma carreira minimamente estruturada, os esforços formativos tendem a ser esvaziados.

Esse cenário se agrava quando comparado com a legislação que trata da formação inicial e continuada, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 02/2015 e, posteriormente, Resolução CNE/CP n. 02/2019). Ambas têm orientado os currículos dos cursos de licenciatura, porém com enfoques distintos: enquanto a versão de 2015 promovia uma formação ampla, crítica e voltada para a realidade social e escolar dos/as professores/as, a versão de 2019 enfatiza uma lógica mais tecnicista, com foco em competências e habilidades avaliáveis, alinhadas à BNC-Formação. Esse deslocamento evidencia uma



mudança de paradigma nas políticas de formação, afetando diretamente os objetivos e conteúdos dos cursos de licenciatura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, redefiniu os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação básica brasileira, orientando as competências gerais que devem ser trabalhadas ao longo da escolarização. Como previsto no próprio texto da BNCC, o documento “visa assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (Brasil, 2017, p. 7), exigindo dos/as professores/as o domínio de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e digitais. Contudo, a implementação da BNCC tem enfrentado dificuldades, uma vez que a formação inicial dos/as professores/as, ainda carece de articulação com esses novos parâmetros, principalmente no que diz respeito ao ensino por competências e ao uso de metodologias ativas (Saviani, 2021).

No tocante à educação socioemocional, tema que ganhou força com a BNCC, é necessário compreender que, sob a ótica da educação popular, o desenvolvimento dessas competências não pode ser reduzido à regulação de comportamentos individuais. Ao contrário, deve ser entendido como um processo que fortalece a autonomia, a criticidade e a gestão coletiva dos conflitos por meio do diálogo. Como afirma Freire (1996, p. 68), “educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”, o que implica reconhecer os sujeitos em sua integralidade e historicidade, e não apenas adestrar suas emoções para a convivência escolar.

A BNC-Formação, instituída pela Resolução CNE/CP n. 02/2019, estabelece diretrizes para a estruturação da formação docente, definindo um conjunto de competências profissionais, conhecimentos e práticas essenciais à atuação docente (Brasil, 2019). O documento determina, de forma explícita, que a formação inicial dos/as professores/as deve estar alinhada às competências gerais e específicas previstas na BNCC (Brasil, 2019), com o objetivo de assegurar coerência entre a formação dos/as futuros/as docentes e as demandas curriculares da educação básica. Na concepção de Tardif (2014) essa articulação normativa busca promover uma maior sintonia entre os cursos de licenciatura e o cotidiano escolar, valorizando práticas pedagógicas centradas no desenvolvimento de competências dos/as estudantes.

A partir da análise desses documentos, observa-se que tanto a BNC-Formação quanto a BNCC compartilham uma concepção de docência ancorada em resultados de aprendizagem e no desenvolvimento de competências, o que implica mudanças significativas na organização dos cursos de formação (Gatti, 2017; 2021; Candau, 2020). De acordo com esse entendimento, Tardif (2014) sugere que o modelo proposto privilegia uma formação mais técnica e orientada por padrões de desempenho, o que pode gerar tensões com perspectivas formativas mais críticas e emancipatórias. Assim, embora a proposta normativa busque uniformizar e qualificar a formação docente, ela também levanta debates importantes sobre o papel da universidade na formação de professores e os limites da padronização curricular.



Diante desse cenário, essa padronização da formação docente tem sido alvo de críticas por parte de pesquisadores/as da área (Pimenta, 1996; Libâneo; Pimenta, 1999; Nôvoa, 2019a). Imbernón (2011) e Turesso e Manfré (2024) questionam a eficácia desse modelo, argumentando que a especialização em competências técnicas pode reduzir a formação docente a um processo instrumental e normativo, desconsiderando a diversidade dos contextos educacionais e a necessidade de um ensino mais reflexivo e humanizado. Essa perspectiva crítica se alinha às ideias de Freire (1996), que defende uma formação docente pautada na reflexão crítica e no diálogo, permitindo que o/a professor/a compreenda sua prática pedagógica de maneira contextualizada e emancipatória.

Outro ponto identificado na pesquisa foi a influência do tecnicismo na formação docente, um reflexo das reformas educacionais herdadas da ditadura militar (Freire, 1996). Como apontam Turesso e Manfré (2024), essa tradição persiste em muitos cursos de licenciatura, favorecendo uma formação conteudista e descontextualizada da realidade escolar. Essa abordagem fragmentada da docência entra em contradição com modelos pedagógicos que valorizam a prática reflexiva e a autonomia docente, como proposto por Pimenta (1996), Nôvoa (2019a) e Gatti (2021). A prevalência desse modelo tecnicista nos cursos de licenciatura pode resultar na formação de professores/as que não estão aptos/as para lidar com as complexidades do cotidiano escolar, dificultando a construção de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas (Libâneo; Pimenta, 1999; Tardif, 2014).

A diversidade cultural e a inclusão educacional também foram temas recorrentes nos textos analisados (Dias; Abreu, 2022; Candau, 2020). Candau (2020) defende que a interculturalidade deve ser um eixo central na formação docente, permitindo que os/as professores/as desenvolvam práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diferentes realidades socioculturais. A BNC-Formação Resolução n. 02/2019, por exemplo, menciona a necessidade de preparar os/as professores/as para a diversidade, mas não há diretrizes específicas para garantir que essa formação ocorra de maneira eficaz (Brasil, 2019). A ausência dessa abordagem nos cursos de licenciatura pode dificultar a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, sobretudo que atenda às necessidades de estudantes de diferentes contextos sociais e culturais (Magalhães; Azevedo, 2015).

No entanto, a análise documental evidenciou que, embora as diretrizes normativas enfatizem a importância da articulação entre teoria e prática, os documentos não detalham como essa articulação se concretiza nos currículos reais dos cursos de licenciatura. Para uma compreensão mais aprofundada sobre a presença (ou ausência) dessa dimensão nos currículos, seria necessário analisar projetos pedagógicos de cursos específicos (Bogdan; Biklen, 1994; Bardin, 2011), o que extrapola os objetivos e o escopo desta pesquisa. Assim, a presente discussão deve ser entendida como uma interpretação à luz das diretrizes analisadas e dos estudos teóricos que apontam desafios recorrentes na formação inicial de/as professores/as.



No que diz respeito à incorporação das tecnologias na educação, Kenski (2012) argumenta que os/as professores/as precisam desenvolver um olhar crítico sobre o uso das ferramentas digitais, indo além da simples instrumentalização tecnológica. A pandemia de Covid-19 evidenciou a fragilidade da formação docente nesse aspecto, uma vez que muitos/as professores/as enfrentaram dificuldades para adaptar suas práticas ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Basta, 2022). Os estudos apontam que, apesar do avanço das tecnologias educacionais, os cursos de licenciatura ainda não preparam suficientemente os/as docentes para utilizá-los de forma pedagógica e inovadora (Kenski, 2012). A LDB (1996) e a BNC-Formação (2019) autorizam a implementação das tecnologias no ensino (Brasil, 1996; 2019), mas sua eficácia depende de investimentos e da oferta de formação continuada, garantindo que os/as professores/as saibam utilizá-las de forma crítica e eficaz (Gatti, 2021).

Em relação às transformações mais recentes, a pandemia de Covid-19 impôs desafios inéditos à educação, com impactos profundos sobre a prática docente. A necessidade repentina de migrar para o ensino remoto expôs fragilidades na formação tecnológica dos/as professores/as, bem como desigualdades estruturais no acesso à conectividade (Saviani, 2021; Basta, 2022). A partir desse contexto, Kenski (2012), Saviani (2021) e Basta (2022) destacam a urgência da incorporação crítica das tecnologias digitais nos currículos de formação inicial e continuada. Mais do que ensinar a operar ferramentas, trata-se de desenvolver competências para criar, adaptar e refletir sobre os usos pedagógicos da tecnologia, evitando sua naturalização e instrumentalização acrítica.

Por último, os dados analisados reforçam a necessidade de políticas públicas que valorizem a profissão docente (Magalhães; Azevedo, 2015; Gatti, 2021). O Plano Nacional de Educação Lei n. 13.005/2014 (PNE/2014) estabelece metas para a valorização da carreira docente, incluindo a formação continuada e a melhoria das condições de trabalho (Brasil, 2014). No entanto, a análise indica que a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos (Gatti, 2021; Farina; Benvenutti, 2024), como a falta de financiamento e a descontinuidade de programas específicos para a qualificação docente (Gatti *et al.*, 2019). Além disso

Os resultados evidenciam a necessidade de uma reformulação na formação docente no Brasil (Gatti, 2021), indo além das diretrizes normativas e incorporando práticas mais alinhadas à realidade da educação básica (Tardif, 2014). O desafio não se limita à estruturação curricular dos cursos de licenciatura, mas envolve a criação de um ambiente que valorize o/a professor/a como agente transformador/a, promovendo uma formação integrada, crítica e contextualizada (Silva, 2000). Para isso, é essencial que as políticas educacionais assegurem melhores condições de trabalho (Tardif, 2014), infraestrutura adequada e um currículo que contemple a diversidade cultural, a inclusão social e o uso crítico das tecnologias na educação (Imbernón, 2006; Kenski, 2012). Sendo assim, essas medidas serão possíveis para alinhar a



formação docente às demandas contemporâneas e contribuir para a construção de uma educação de qualidade e equitativa (Nóvoa, 2019a).

4 Reflexões finais e perspectivas para a formação docente

A pesquisa evidenciou que a formação docente no Brasil enfrenta desafios estruturais e conceituais que comprometem a qualidade do ensino na educação básica (Gatti *et al.*, 2019; Farina; Benvenutti, 2024). Entre os principais aspectos analisados, destacam-se a discrepância entre as diretrizes normativas e a realidade educacional, a influência de um modelo tecnicista na formação dos/as professores/as, a necessidade de uma maior integração entre teoria e prática, as dificuldades na incorporação das tecnologias digitais no ensino e a precarização da carreira docente (Libâneo; Pimenta, 1999; Kenski, 2012). A análise documental demonstrou que, apesar dos avanços normativos, persistem lacunas na implementação de políticas públicas eficazes que garantem uma formação inicial e continuada mais reflexiva, contextualizada e alinhada às necessidades contemporâneas da educação (Libâneo; Pimenta, 1999).

A partir dos documentos analisados, evidenciou-se que a LDB n. 9.394/1996 atribuiu bases fundamentais para a formação de professores/as (Brasil, 1996), mas a efetividade de suas diretrizes ainda depende de sua articulação com as demandas reais do magistério (Gatti *et al.*, 2019; Farina; Benvenutti, 2024). A BNCC e a BNC-Formação trouxeram novas exigências para os/as docentes, incluindo o ensino por competências e a adoção de metodologias ativas (Brasil, 2018; 2019), mas a adequação dos cursos de licenciatura a essas demandas ainda ocorre de forma desigual (Magalhães; Azevedo, 2015; Farina; Benvenutti, 2024). Além disso, o PNE/2014 definiu metas externas à valorização do magistério (Brasil, 2014), mas as dificuldades na implementação dessas medidas refletem a necessidade de maior comprometimento governamental e de investimentos contínuos (Gatti *et al.*, 2019).

Os objetivos iniciais do estudo foram alcançados, pois foi possível identificar e analisar criticamente os principais desafios e limitações da formação docente no Brasil, assim como discutir as contribuições teóricas que sustentam o debate sobre o tema (Libâneo; Pimenta, 1999; Gatti; Barreto; André, 2011). Entretanto, algumas limitações foram identificadas ao longo da pesquisa, principalmente pela impossibilidade de realizar um aprofundamento empírico por meio de entrevistas e observações diretas. A análise documental e bibliográfica resultou em uma compreensão ampla do problema, mas pesquisas futuras podem complementar esses achados com estudos qualitativos que investiguem a percepção dos/as professores/es em formação e em exercício, além de análises sobre a efetividade das políticas educacionais inovadoras que proporcionaria uma visão mais aprofundada das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Diante dos desafios apresentados, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas mais eficazes, que garantam condições adequadas para o desenvolvimento profissional dos/as docentes (Gatti; Barreto; André, 2011; Gatti, 2021). É essencial que haja investimentos contínuos na formação inicial e



continuada, garantindo que os cursos de licenciatura proporcionem uma formação mais integrada, que valorizem a experiência prática, o pensamento crítico e a autonomia pedagógica dos/as futuros/as professores/as (Magalhães; Azevedo, 2015; Farina; Benvenutti, 2024). Além disso, a pesquisa sugere que estudos futuros investiguem o impacto das reformas curriculares na prática docente, analisando como as mudanças propostas nos documentos normativos são incorporados (ou não) no cotidiano escolar e quais desafios os/as professores/as enfrentam nesse processo (Silva, 2000). Também seria pertinente a realização de pesquisas sobre programas inovadores de formação continuada que promovam o desenvolvimento profissional docente de forma mais consistente e acessível.

Outro aspecto relevante é a necessidade de investimento em formação continuada (Farina; Benvenutti, 2024), garantindo que os/as professores tenham acesso a programas de atualização e aprimoramento ao longo de toda a sua trajetória profissional (Gatti, 2021). Essa formação deve ir além dos conteúdos disciplinares e contemplar aspectos relacionados à gestão da sala de aula, à diversidade cultural e à adaptação às novas tecnologias (Kenski, 2012). A implementação de mentorias e redes colaborativas de troca de experiências entre docentes também pode contribuir significativamente para o fortalecimento da profissão e a melhoria da qualidade do ensino (Farina; Benvenutti, 2024).

A valorização da profissão docente deve ser uma prioridade, considerando que as condições de trabalho impactam diretamente na motivação e no desempenho dos/as professores/as (Tardif, 2014). Políticas de remuneração justa, redução da carga horária extraclasse e melhoria da infraestrutura das escolas são medidas essenciais para garantir que os/as docentes possam exercer seu papel de forma eficaz e comprometida (Gatti; Barreto; André, 2011). Além disso, é necessário um esforço conjunto entre governos, instituições de ensino e sociedade para resgatar o prestígio da carreira docente e atrair novos/as profissionais qualificados/as para a área (Imbernón, 2006; Tardif, 2014).

Por concluir, sem querer esgotar o assunto, a construção de um modelo formativo mais alinhado às necessidades educacionais contemporâneas é um passo essencial para transformar a realidade da educação básica no Brasil (Silva, 2000; Gatti, 2021; Farina; Benvenutti, 2024). Apenas com um investimento contínuo na formação de professores/as será possível superar as dificuldades apontadas e promover um ensino de qualidade, que atenda às demandas sociais e contribua para a construção de uma sociedade mais equitativa e crítica (Farina; Benvenutti, 2024). Estudos futuros podem aprofundar a relação entre a formação docente e o desempenho dos/as estudantes, bem como investigar o impacto das políticas educacionais na retenção e valorização dos/as professores/as. A pesquisa sobre formação docente deve continuar avançando, de modo a subsidiar melhorias concretas no sistema educacional e garantir que a escola cumpra seu papel fundamental na construção de um futuro mais justo e inclusivo.



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66–71, 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>. Acesso em: 5 jan. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Definir como Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras exceções**. Brasília, DF, 2014.

BASTA, Leandro. A Gestão da rede municipal de educação de Naviraí-MS no contexto da pandemia de Covid-19. 2022. 153 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 8 jan. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean (et al). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3ª ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2012.



DIAS, Alder de Sousa e; ABREU, Waldir Ferreira de. Pedagogias decoloniais no brasil: contribuições da educação como área de pesquisa. **Revista Teias** [online]. 2022, vol.23, n.71, pp.396-413. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n71/1982-0305-teias-23-71-0396.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2025.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Formação continuada de professores:** perspectiva humana e emancipatória. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Paz e Terra. São Paulo; 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01>. Acesso em: 07 dez. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, [S. I.], v. 42, n. e2, p. 01-17, 2021. DOI: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044>. 2021. Acesso em: 18 nov. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em:



<https://doi.org/10.1590/s0101-73301999000300013>. Acesso em: 08 jan. 2025.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de, AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente.

Cadernos CEDES, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MELO, Janaína Farias de; SILVA, Galeara Matos de França; BOMFIM, Zulmira Áurea da Cruz; SOUSA, Isabelle Cerqueira; FARIAS JÚNIOR, Lindolfo Ramalho. Teoria histórico-cultural - contribuições para a prática psicopedagógica.

Revista Psicopedagógica, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 353-365, dez. 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n114/08.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2025.

MELLO, Diene Eire de; LACANALLO ARRAIS, Luciana Figueiredo. Os programas PIBID e residência pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. I.], v. 12, n. 35, p. 506-531, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5386>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019a. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em: 08 nov. 2024.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 19 jan. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 19 jan. 2025.

Saviani, Demeval. Educação Escolar, Conhecimento E Pesquisa. **Revista GESTO-Debate**, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), v. 21, n. 01-12, 19 set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17131>. Acesso em: 29 abr. 2025.



SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 72, p. 89–109, ago. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300006>. Acesso em: 12 jan. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TURESSO, Míriam Alves; MANFRÉ, Ademir Henrique. Formação de professores: desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, v. 24, n. 246, p. 50-60, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/71767>. Acesso em: 12 jan. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 09 de fevereiro de 2025.
Aceito em: 05 de maio de 2025.
Publicado em: 17 de setembro de 2025.

