



SER PROFESSOR HOJE

DESAFIOS E CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE



LUIZ DE SOUSA LIMA JÚNIOR

SER PROFESSOR HOJE

DESAFIOS E CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

1ª Edição



AUTOR

LUIZ DE SOUSA LIMA JÚNIOR

DOI: 10.47538/AC-2025.46



Ano 2025

SER PROFESSOR HOJE

DESAFIOS E CAMINHOS DA

1ª Edição

Catálogo da publicação na fonte

Lima Júnior, Luiz de Sousa.

Ser professor hoje: desafios e caminhos [recurso eletrônico] / Luiz de Sousa Lima Júnior. – 1. ed. – Natal: Editora Amplamente, 2025.

PDF.

ISBN: 978-65-5321-033-2

DOI: 10.47538/AC-2025.46

1. Docência. 2. Educação contemporânea. 3. Prática pedagógica. 4. Formação de professores. 5. Desafios da educação. I. Título.

CDU: 37.013

L732

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente

Empresarial Amplamente Ltda.

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br

www.amplamentecursos.com

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2025 Os autores

Copyright da Edição © 2025 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarette Freitas Baptista

Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores

Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-



Ano 2025

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Dra. Camila de Freitas Moraes
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas
Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Cláudia Silva Lima
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro
Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos



INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR

Luiz de Sousa Lima Júnior é professor e pesquisador na área de Educação, com graduação em Letras – Língua Portuguesa e respectivas Literaturas pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Possui múltiplas especializações nas áreas de Linguagem, Gestão Escolar, Legislação Educacional e Inovação Pedagógica, com destaque para sua formação continuada em instituições como UFPI, UNIFATECIE, URCA e Faculdade Iguaçu. É mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e atualmente cursa o doutorado em Educação pela Universidad del Sol, no Paraguai.

Atua como professor efetivo na Rede Estadual de Ensino do Ceará, lotado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Padre Joaquim Alves, onde também exerceu a função de coordenador escolar nos anos de 2019, 2020, 2024 e atualmente. É professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Milagres – CE, além de ocupar o cargo de presidente do Conselho Municipal de Educação do município.

Tem se dedicado à pesquisa e à produção acadêmica com foco em inovação pedagógica, avaliação formativa, interdisciplinaridade e tecnologias aplicadas à educação. É autor de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, colaborando com o debate sobre práticas pedagógicas contemporâneas, formação docente e políticas públicas educacionais. Sua atuação está pautada no compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva e socialmente comprometida.



APRESENTAÇÃO

O presente e-book nasce do compromisso com uma questão central para os rumos da educação brasileira: a formação e a valorização dos professores. Em tempos de transformações sociais, políticas e tecnológicas aceleradas, pensar sobre o ser professor hoje é mais do que uma tarefa acadêmica — é um chamado ético, político e social. Os capítulos que compõem esta obra foram construídos com base em análises críticas, reflexões teóricas e diálogos com dados empíricos, com o objetivo de lançar luz sobre os desafios e possibilidades que atravessam o exercício da docência na contemporaneidade.

Partindo de um panorama nacional da formação docente, o livro percorre as principais dimensões que estruturam o trabalho do professor: a formação inicial e sua relação entre teoria e prática; a formação continuada como processo permanente; os impactos das tecnologias digitais; as condições de trabalho e a saúde mental; e, por fim, as perspectivas futuras para a profissão. Ao longo do texto, são debatidas políticas públicas, programas formativos, práticas institucionais e aspectos subjetivos que moldam a experiência de ser professor em um país marcado por desigualdades e contradições.

A obra não se propõe a oferecer fórmulas prontas, mas sim a provocar o debate, fomentar a reflexão e subsidiar a construção de políticas e práticas mais justas e coerentes com as exigências de um tempo em que ensinar é, também, resistir e (re)inventar. Esperamos que este e-book contribua para o fortalecimento da docência como profissão, como projeto de vida e como pilar fundamental de uma educação comprometida com a democracia, a equidade e a emancipação.

Ao longo de seis capítulos, o livro percorre diferentes aspectos que impactam a formação e o cotidiano dos professores no Brasil. O capítulo inicial apresenta um panorama da formação docente, destacando marcos legais, políticas públicas, tensões históricas e desafios ainda presentes na realidade educacional. O segundo capítulo trata da formação inicial e da lacuna existente entre teoria e prática, discutindo como os programas de estágio, o PIBID e a residência pedagógica têm buscado mediar essa relação. Em seguida, o capítulo três foca na formação continuada como dimensão permanente da docência, analisando programas, formatos e desafios da formação ao longo da carreira. O quarto capítulo volta-se às tecnologias digitais, explorando como as TDICs impactam a



Ano 2025

prática pedagógica e a formação docente diante de temas como inteligência artificial, plataformas digitais, avaliação e ética. O capítulo cinco aborda a saúde mental e a valorização dos professores, examinando as condições de trabalho, o adoecimento emocional e as possibilidades de cuidado e reconhecimento. Por fim, o sexto capítulo propõe uma reflexão sobre os futuros possíveis para a profissão docente

Assim, esta obra convida o leitor a percorrer uma trilha reflexiva, crítica e propositiva sobre o ser professor hoje, na tentativa de ampliar os horizontes do debate sobre formação, valorização e profissionalização docente no contexto brasileiro contemporâneo.

Boa leitura!

Luiz de Sousa Lima Júnior



Ano 2025

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	8
PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	
 CAPÍTULO II.....	 26
A FORMAÇÃO INICIAL: TEORIA E PRÁTICA EM DIÁLOGO	
 CAPÍTULO III	 42
A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO NECESSIDADE PERMANENTE	
 CAPÍTULO IV.....	 56
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
 CAPÍTULO V	 76
SAÚDE MENTAL E (DES) VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR	
 CAPÍTULO VI.....	 91
PERSPECTIVAS PARA O FUTURO DA PROFISSÃO DOCENTE: O QUE PROJETAMOS?	

CAPÍTULO I

PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

PORTA DE ENTRADA: POR QUE FALAR DE FORMAÇÃO DOCENTE HOJE?

A formação docente no Brasil é marcada por um percurso histórico complexo e multifacetado, no qual se entrelaçam políticas públicas, transformações sociais e desafios estruturais que ainda persistem. Desde os primeiros cursos voltados à preparação de professores, até as atuais diretrizes da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), houve avanços significativos, mas também lacunas que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida. Em um contexto de mudanças aceleradas — impulsionadas pela globalização, pelo uso crescente de tecnologias digitais e por novas demandas pedagógicas —, compreender como se configura o cenário da formação docente é essencial para pensar estratégias que dialoguem com as necessidades contemporâneas da escola e da sociedade.

No âmbito da formação de professores, conforme Medeiros *et al.* (2023), entende-se que esse processo envolve múltiplas dimensões, como a formação inicial, a formação continuada, a formação em serviço e a formação permanente, todas com o propósito de qualificar os profissionais da educação para uma atuação pedagógica mais eficaz. Essa formação se mostra cada vez mais indispensável, pois possibilita a construção de um corpo docente comprometido com o ambiente escolar e em constante busca pelo aprimoramento das práticas de ensino.

No Brasil, especificamente, a discussão sobre a preparação de professores intensificou-se após a independência, especialmente com a criação de normas voltadas à instrução popular. A Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como a primeira lei geral do ensino primário, estabeleceu que as escolas seguiriam o método do ensino mútuo (lancasteriano) e que os professores deveriam ser capacitados nas capitais das províncias, arcando com seus próprios custos. (Saviani, 2005). Posteriormente, o Ato Adicional à Constituição de 1823, sancionado em 1834, transferiu para as províncias a

responsabilidade pelo ensino elementar, o que também incluiu o preparo de seus docentes (Moacyr, 1936¹ *apud* Saviani, 2005).

Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama da formação docente no Brasil, evidenciando seus principais marcos legais, avanços institucionais e fragilidades ainda presentes no processo formativo. Busca-se discutir o papel das universidades e institutos na preparação de futuros professores, bem como o impacto das políticas educacionais na organização curricular e no estágio supervisionado, aspectos fundamentais para a integração entre teoria e prática. Ao longo desta análise, também são abordadas questões relacionadas à desvalorização da carreira, à precarização das condições de trabalho e aos desafios que comprometem a atratividade da profissão docente.

Mais do que descrever um conjunto de dados ou normativas, este capítulo procura provocar reflexões críticas sobre as condições atuais da formação inicial e continuada, apontando para a necessidade de uma política educacional consistente, que una qualidade formativa, valorização profissional e compromisso social. Ao apresentar um panorama amplo, pretende-se oferecer ao leitor uma base sólida para compreender as discussões desenvolvidas nos capítulos seguintes, que aprofundam aspectos específicos, como o diálogo entre teoria e prática, a importância da formação continuada e as perspectivas para o futuro da docência no Brasil.

PERCURSO INVESTIGATIVO: COMO MAPEAMOS O PANORAMA NACIONAL

Este capítulo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico e documental, cujo objetivo principal é analisar o percurso histórico da formação docente no Brasil, destacando seus marcos, transformações e contradições. A metodologia baseia-se na revisão de literatura, envolvendo obras clássicas e contemporâneas sobre a temática (como Saviani, Tanuri, Ribeiro, entre outros), bem como a análise de legislações e documentos normativos, a exemplo da Constituição

¹MOACYR, P. **A instrução e o império**: subsídios para a história da educação no Brasil: vol. 1 (1823-1853). São Paulo: Nacional, 1936.

Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e 2015.

A seleção das fontes buscou contemplar autores que abordam a formação de professores em perspectiva crítica, analisando tanto os processos históricos quanto as políticas educacionais que moldaram o perfil da docência ao longo do tempo. Foram utilizadas produções acadêmicas, como artigos e livros, que discutem a história da formação docente, os modelos pedagógicos adotados e suas implicações para a identidade profissional do professor.

O capítulo adota uma perspectiva histórico-analítica, articulando a contextualização das principais reformas e diretrizes com a interpretação de seus impactos sobre a qualidade da formação e a valorização do magistério. A organização do texto se estrutura em etapas: inicialmente, apresenta-se uma introdução contextualizando o tema e os objetivos; em seguida, realiza-se um panorama histórico da formação docente; posteriormente, discutem-se os principais achados, tensões e avanços; e, por fim, apresentam-se considerações que abrem espaço para o debate público e para os temas explorados nos capítulos seguintes da coletânea.

LENTE ANALÍTICA: HISTÓRIA, POLÍTICAS E MARCOS NORMATIVOS

A preocupação com a formação docente já era apontada por Comenius no século XVII. Um marco importante desse processo foi a criação do primeiro estabelecimento voltado à preparação de professores, fundado por São João Batista de La Salle, em 1684, na cidade de Reims, denominado “Seminário dos Mestres” (Duarte, 1986² *apud* Saviani, 2005). Contudo, apenas no século XIX, especialmente após a Revolução Francesa, a questão da instrução popular se intensificou, impulsionando a criação das Escolas Normais como instituições específicas para a formação de professores. (Saviani, 2005).

A primeira Escola Normal foi instalada em Paris, no ano de 1795. Inspirado nos franceses, Napoleão instituiu em 1802 a Escola Normal de Pisa, na Itália. Nos anos posteriores do século XIX, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram criando suas Escolas Normais. (Saviani, 2005). Assim,

²DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

Seguindo a tendência que se desenvolvia em âmbito mundial, as províncias brasileiras também começaram a lançar mão do recurso às Escolas Normais para o preparo de seus professores. Assim é que, já em 1835 a Província do Rio de Janeiro toma a iniciativa de instalar em Niterói, sua capital, a primeira Escola Normal do Brasil. Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica, conforme determinou a Lei Provincial (Ato n. 10), de 4 de abril de 1835. (Saviani, 2005, p. 12).

A primeira Escola Normal de Niterói teve existência breve, sendo encerrada em 1849. Em seu lugar, adotou-se o regime de professores adjuntos, no qual auxiliares de docentes em exercício recebiam apenas uma formação prática, sem fundamentação teórica. Fechamentos e aberturas de Escolas Normais aconteceram durante todo o século nas províncias brasileiras, alcançando relativa estabilidade somente a partir de 1870. (Saviani, 2005).

Ainda de acordo com Saviani (2005), a formação docente no Brasil percorreu uma trajetória histórica marcada por três momentos fundamentais. O primeiro ocorreu com a reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo, em 1890, cujo modelo se espalhou por diversas regiões do país.

Ao assumir a direção da Escola Normal de São Paulo, o médico e educador brasileiro Caetano de Campos (1844-1891) promoveu uma ampla reforma, conhecida como Reforma Geral da Instrução Pública de São Paulo, aprovada em 12 de março de 1890. Essa reforma foi fortemente influenciada pelas ideias pedagógicas de Pestalozzi e pelo modelo educacional norte-americano, valorizando o princípio do “aprender fazendo” e atividades de caráter utilitário (Almeida, 1995). Conforme Reis Filho (1981), Caetano de Campos possuía uma visão marcada por um viés biológico da realidade, combinada com convicções liberais, em sintonia com o contexto do final do século XIX, influenciado pelo liberalismo e pelo positivismo eclético no Brasil. Como resultado, a Escola Normal de São Paulo consolidou-se como referência republicana para outras instituições normais do país (Schueler; Magaldi, 2009).

Nesse ponto, Ribeiro (2010) contribui explicando que, com a ascensão do saber científico, pautado nas ciências naturais e influenciado pelo discurso pedagógico de base psicológica, o foco das práticas docentes deixou de estar centrado exclusivamente no professor, passando gradualmente para o aluno. Esse novo paradigma educacional,

consolidado posteriormente pelo movimento da Escola Nova, impulsionou a formação de professores nas Escolas Normais, especialmente a partir de 1888.

No Brasil, até então, as

[...] práticas docentes e os modelos de ensino sofreram influência da pedagogia do saber tradicional, de caráter religioso e normativo, dada a influência dos religiosos, principalmente dos jesuítas, nessa área. Havia uma centralização na figura do professor como dominador e transmissor de um saber que ele possuía, mas não necessariamente produzia. As primeiras agências formadoras se fixaram nessa postura, e alguns de seus resquícios ainda estão presentes nos dias atuais. (Ribeiro, 2010, p. 103).

Esse contexto histórico apontado pelo autor revela que a formação docente no Brasil teve origem em um modelo pedagógico fortemente influenciado por valores religiosos e normativos, herança das práticas jesuíticas iniciadas no período colonial. A centralidade do professor como mero transmissor do conhecimento, sem estímulo à produção crítica ou à autonomia intelectual, consolidou uma visão hierarquizada da educação. Apesar das mudanças ocorridas ao longo dos séculos, é possível identificar vestígios dessa concepção tradicional nas práticas pedagógicas contemporâneas, o que reforça a importância de refletir sobre novos paradigmas de formação e atuação docente, capazes de superar tais limitações e promover uma educação mais crítica e participativa.

Assim, a reforma na Escola Normal de São Paulo foi marcante pelo fato de torná-la

uma instituição modelar para formar professores entre o século XIX e as primeiras décadas do século XX. Era incumbida de preparar profissionais doutos em modernas pedagogias destinadas ao ensino elementar, os quais nas Escolas Primárias seriam representantes do reordenamento social idealizado pelos republicanos. A Escola Normal deveria irradiar as inovações pedagógicas, o combate ao analfabetismo, os novos modos de trabalho livre, os valores políticos eleitorais, as ideologias nacionalista [...]. (Honorato; Nery, 2018, p. 34).

Em outras palavras, a reforma da Escola Normal de São Paulo representou um marco na história da formação docente porque transformou a instituição em um modelo de referência para todo o país entre o final do século XIX e o início do século XX. Mais do que preparar professores para o ensino elementar, ela assumiu o papel de difundir valores políticos, sociais e ideológicos alinhados ao projeto republicano, como a modernização das práticas pedagógicas, o combate ao analfabetismo e a promoção de uma educação voltada para o trabalho livre e para a construção de uma identidade

nacional. Esse processo evidencia como a formação docente esteve, desde cedo, associada a interesses políticos e sociais mais amplos.

Evidenciou-se, portanto, que essa concepção de formação docente resultou em um período de grande expansão dos cursos normais, especialmente no interior do Estado, atraindo majoritariamente mulheres que buscavam aprimorar seus conhecimentos para a vida doméstica, a criação dos filhos e também garantir uma fonte de renda própria. Já os homens que ingressavam no magistério tinham como objetivo, em muitos casos, alcançar cargos de chefia e direção, enquanto as mulheres permaneciam predominantemente nas funções de sala de aula. (Boschetti; Almeida, 2012).

O segundo momento, por sua vez, foi caracterizado pelas reformas educacionais realizadas no Distrito Federal, em 1932, por Anísio Teixeira, e em São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo, resultando na consolidação do modelo de Escola Normal, posteriormente incorporado à Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Nesse período também foram instituídos, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura, incluindo o curso de Pedagogia, destinados à formação de educadores para o ensino secundário. (Saviani, 2005).

Na década de 1920, ocorreu um intenso processo de reorganização do campo educacional, fortemente influenciado pelo movimento renovador. Esse processo esteve diretamente relacionado à necessidade de profissionalização tanto da atividade dos educadores em geral quanto da função docente em específico. As reformas educacionais de 1932 e de 1933 foram inspiradas pelo movimento renovador e introduziram as chamadas escolas-laboratórios. Essas instituições buscavam fundamentar a formação docente na experimentação pedagógica apoiada em bases científicas. (Saviani, 2005).

De acordo com Tanuri (2000), ao final da Primeira República, a Escola Normal mantinha um caráter híbrido, mesclando um currículo profissional limitado com disciplinas de humanidades e ciências. Na década de 1920, esse perfil foi criticado por ser considerado semelhante a “ginásios mal equipados” voltados principalmente para mulheres. A proposta de torná-la uma instituição estritamente profissional, exigindo o ensino secundário como pré-requisito, foi consolidada após 1930. A renovação educacional, impulsionada na década de 1920, trouxe mudanças significativas ao promover ideias ligadas à Escola Nova. Esse movimento defendia a escola pública para

todos, a racionalização administrativa, a revisão de métodos tradicionais e o ensino ativo, centrado na experiência do aluno em oposição ao ensino verbalista.

Segundo Vidal (1995), a introdução dessas ideias levou à reforma da Escola Normal do Distrito Federal em 1932, conduzida por Anísio Teixeira. A principal proposta era eliminar o modelo que combinava cultura geral e formação profissional de forma ineficiente, estabelecendo um currículo voltado exclusivamente à preparação docente. A reforma de 1932 ampliou o ciclo preparatório e transformou a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, dividido em quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim de Infância. As instituições de aplicação (as três últimas) serviam como campos de prática, pesquisa e experimentação pedagógica.

Ainda de acordo com Vidal (1995), o curso regular para formação de professores primários tinha duração de dois anos, estruturado em disciplinas voltadas tanto para aspectos pedagógicos quanto práticos. No primeiro ano, os conteúdos incluíam biologia, psicologia e sociologia educacional, história da educação, música, desenho, educação física, recreação e jogos. Já no segundo ano, eram abordados princípios e técnicas de ensino, matérias específicas como cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais, além de atividades de prática docente envolvendo observação, experimentação e participação. A Escola de Professores também ofertava cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão.

Com o objetivo de consolidar a reforma educacional em curso, Anísio Teixeira enviou uma missão de professores aos Estados Unidos para conhecer de perto seu sistema de ensino. Carneiro Leão, Delgado de Carvalho e Lourenço Filho vivenciaram, assim como Anísio, um modelo educacional fundamentado nos princípios de um projeto democrático de nação. (Teixeira, 2006).

Em São Paulo, a reforma liderada por Fernando de Azevedo e formalizada pelo Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933 reorganizou o curso normal, que passou a contar com duas séries voltadas exclusivamente para a formação profissional, exigindo como pré-requisito o curso secundário fundamental. O Instituto de Educação “Caetano de Campos” foi responsável por cursos para professores primários, formação pedagógica para docentes do ensino secundário e especializações para diretores e inspetores. As demais escolas normais do estado, incluindo as livres, limitavam-se ao curso profissional

de dois anos, além dos cursos primário e secundário. Em 1934, o Instituto foi incorporado à Universidade de São Paulo para assumir a formação pedagógica dos alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, desvinculando-se apenas em 1938, quando foi criada a Seção de Educação da mesma faculdade. (Tanuri, 2000).

O currículo do curso de formação de professores primários, à semelhança do Distrito Federal, concentrava-se nas disciplinas pedagógicas organizadas em três seções. A primeira, Educação, abordava psicologia, pedagogia, prática de ensino e história da educação; a segunda, Biologia Aplicada à Educação, incluía fisiologia, higiene da criança, estudo do crescimento infantil e higiene escolar; e a terceira, Sociologia, contemplava fundamentos da sociologia, sociologia educacional e investigações sociais. (Tanuri, 2000).

Posteriormente,

em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, também por iniciativa de Anísio Teixeira, a Escola de Professores a ela foi incorporada com o nome de Escola de Educação. Algo semelhante ocorreu em São Paulo quando, em 1934, com a criação da USP, o Instituto de Educação paulista a ela foi incorporado. É sobre essa base que, em 1939, foram instituídos os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo. Daí emergiu o paradigma que, adotado pelas demais instituições de ensino superior do país, equacionou a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível secundário e para as próprias escolas normais. Aos Cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os Cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das Escolas Normais. (Saviani, 2005, p. 17).

A criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, e da Universidade de São Paulo, em 1934, representou um marco significativo na reorganização da formação docente no Brasil. A incorporação das Escolas de Professores a essas universidades, seguida pela instituição dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura em 1939, consolidou um novo paradigma educacional. Esse modelo diferenciou as funções formativas: enquanto as Licenciaturas se voltaram para a preparação de professores das disciplinas do ensino secundário, os cursos de Pedagogia assumiram a formação de docentes para as Escolas Normais. Esse arranjo estabeleceu as bases para a profissionalização do magistério e para uma estrutura de ensino mais especializada e segmentada, influenciando a organização dos cursos de formação de professores nas décadas seguintes.

Nos anos seguintes, como bem contextualizado por Ribeiro (2010, p. 106),

Com a modernização das sociedades ocidentais, alastra-se a “ciência instrumental”, de inspiração positivista, com predomínio da racionalidade técnica legitimando a organização social do trabalho e justificando uma hierarquia entre os que pensam e os que fazem a educação. Não foi por acaso que a educação brasileira tomou os rumos da racionalidade, da eficiência e da produtividade, a partir do golpe militar de 1964, especialmente influente na década de 1970. Desenvolve-se aqui um modelo que vai privilegiar o sistema organizacional das fábricas e a influência crescente na escola de uma adaptação das novas teorias da administração empresarial. Tal sistema retornará com força renovada na década de 1990 com a implantação do neoliberalismo no Brasil.

Esse contexto evidencia como a educação brasileira passou a ser orientada por uma lógica produtivista, em que a eficiência e a racionalidade técnica se sobrepõem ao caráter formativo e crítico da escola. A influência de modelos empresariais e industriais reforça uma visão pragmática do ensino, reduzindo-o muitas vezes a uma ferramenta de preparação para o mercado, o que suscita reflexões sobre os reais objetivos da educação em uma sociedade democrática.

Dessa forma, o terceiro momento decisivo aconteceu em 1971, ano até o qual prevaleceu o modelo de Escola Normal no Brasil, com a reforma que descaracterizou tal modelo, o qual foi substituído pela habilitação em magistério. (Saviani, 2005). O autor nos explica que:

A mudança política ocorrida no Brasil com o golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional, implicando ajustes na legislação do ensino. Em decorrência, foi aprovada em 28 de novembro de 1968 a Lei n. 5.540/68, que reformulou o ensino superior e, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71, que modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Dessa legislação emergiu uma nova estrutura: em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro séries e um curso colegial de três, organizou-se um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três a quatro anos. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais. (Saviani, 2005, p. 18).

As reformas educacionais implementadas após o golpe militar de 1964 marcaram uma reorganização estrutural significativa no sistema de ensino brasileiro. A unificação dos níveis de ensino em primeiro e segundo graus, juntamente com a ênfase no caráter profissionalizante do segundo grau, evidenciou uma tentativa de alinhar a educação às

demandas do mercado de trabalho da época. Contudo, essa perspectiva tecnicista priorizou a formação de mão de obra em detrimento de uma formação crítica e humanista, gerando debates sobre a qualidade e a função social da escola.

Em decorrência disso,

Surgiram em todo o país, cursos universitários rápidos para a formação de professores, necessários àquele modelo de desenvolvimento vivenciado no país. As licenciaturas curtas tornaram-se uma opção para a formação em massa de professores, especialmente agrupadas em grandes áreas de Ciências e Estudos Sociais. Todo esse processo formativo se realizaria em aproximadamente dois anos, no máximo, num modelo de aligeiramento e superficialidade sem precedentes em nossa história. O fracasso, em menos uma década desse sistema, não justifica o imenso prejuízo que causou à formação e à profissionalização docente. Para se ensinar, portanto, não seria necessário um maior preparo intelectual, sendo suficiente uma formação rápida e considerada precária, preocupada principalmente com o ensino dos métodos e das técnicas pedagógicas, essencialmente com a definição de metas e objetivos a serem atingidos. Sua consequência foi, evidentemente, um profissional intelectualmente mal preparado, com poucas possibilidades de vir a ser um educador que compreendesse e questionasse a realidade, que perguntasse pelo sentido de sua prática, ou que assumisse uma atitude reflexiva diante da educação e da sociedade. Seria contudo, fundamental para a reprodução do sistema, um profissional submisso aos modelos vigentes de sociedade e de Estado. Esse modelo não contava com os esforços e combatividade dos educadores que jamais se conformaram com o cumprimento de papéis educacionais e de formação tão restritos. (Ribeiro, 2010, p. 107).

Esse modelo de formação acelerada revela como, em certos momentos da história, a educação foi moldada por demandas imediatistas, priorizando quantidade em detrimento da qualidade. A ausência de uma formação intelectual consistente comprometeu não apenas o preparo crítico dos docentes, mas também a construção de uma educação transformadora, capaz de questionar a realidade e propor mudanças sociais. Essa experiência evidencia o risco de políticas educacionais voltadas apenas para resultados rápidos, sem considerar a profundidade necessária ao verdadeiro ato de educar.

O agravamento das condições de formação docente no país, aliado ao crescente descontentamento com a desvalorização da profissão, impulsionou um movimento em nível federal e estadual voltado à revisão do ensino normal. Esse movimento se materializou por meio de estudos, pesquisas e propostas de ação, conhecidas como iniciativas de “revitalização do ensino normal”, conduzidas tanto pelo Ministério da

Educação quanto por Secretarias Estaduais, com o objetivo de reverter a situação existente. (Tanuri, 2000).

Na tentativa de contornar esse cenário, entre as iniciativas propostas pelo MEC, destacou-se o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), criado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau. Divulgado às Secretarias de Educação, esse projeto visava reestruturar as escolas normais, oferecendo condições adequadas para formar profissionais com competência técnica e política, além de transformá-las em centros de formação inicial e continuada de professores para a educação pré-escolar e os anos iniciais. (Cavalcante, 1994; São Paulo, 1992).

A teoria crítica, além disso, difundida no Brasil a partir da década de 1980, buscou romper com essa visão tecnicista e com as limitações das teorias crítico-reprodutivistas, propondo uma relação de interdependência entre educação e sociedade. Esse período foi marcado por novas técnicas e práticas experimentais, que ampliaram a compreensão do conhecimento, incorporando diferentes concepções e valorizando as experiências de vida, associadas à análise e à crítica social. (Ribeiro, 2010).

Trazendo ainda os apontamentos de Ribeiro (2010), a construção da identidade profissional dos educadores no Brasil consolidou-se então paralelamente às lutas pela democratização da sociedade, marcada por debates que criticavam o modelo educacional vigente e buscavam uma nova concepção de docência voltada para uma sociedade democrática. Nos cursos de formação de professores, emergiu uma abordagem fundamentada em saberes críticos, comunicativos e interativos, substituindo a antiga formação de especialistas por uma preparação mais ampla, consciente do papel social do educador e comprometida com a educação pública de qualidade. Nesse contexto, o docente passou a ser reconhecido como sujeito ativo na construção do saber pedagógico, valorizando a experiência docente como elemento essencial para renovar as práticas educativas. Essa nova perspectiva superou a visão fragmentada e tecnicista da formação, estabelecendo a docência como eixo central da identidade profissional do professor.

Consequentemente, o advento da Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo para a educação, ao incorporar reivindicações do movimento docente e garantir à União a competência exclusiva para legislar sobre as diretrizes e bases da

educação nacional. A partir dela, iniciou-se em dezembro do mesmo ano a tramitação da proposta que resultaria na elaboração de novas diretrizes educacionais, culminando na promulgação da Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (Saviani, 2005). Ela, no entanto, não atendeu plenamente às expectativas, pois estabeleceu como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura a criação de Institutos de nível superior considerados de segunda categoria, que ofereciam uma formação mais rápida e de menor custo, por meio de cursos de curta duração. (Saviani, 2009).

Assim, em 2002, foram aprovadas as Resoluções CNE/CP nº 1/02 e nº 2/02, que instituíram, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e a duração e carga horária dos cursos de licenciatura. Essas medidas romperam com o modelo conteudista vigente desde 1939 e inauguraram um modelo de formação considerado de transição, baseado em quatro pilares: a integralidade da formação, a articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, a valorização da prática como parte essencial da formação e a ampliação das possibilidades formativas para além do espaço acadêmico tradicional. (Coimbra, 2020).

Desde a publicação da Resolução CNE/CP 1/02, a formação de professores no Brasil enfrentou críticas e resistências, especialmente de docentes universitários contrários ao que chamavam de “epistemologia da prática”, acusando o modelo de reduzir os conteúdos e priorizar excessivamente a prática, resultando em cursos superficiais e empobrecidos. Essa reação é compreensível diante da ruptura com um modelo vigente há mais de seis décadas. Apesar das tentativas de revogar a Resolução, em 2015 o CNE (Conselho Nacional de Educação), com participação decisiva do conselheiro Luiz Fernando Dourado, aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada de professores, reafirmando os princípios de 2002 e incorporando novas conquistas para a profissionalização docente. (Coimbra, 2020).

Coimbra (2020) nos explica que a Resolução de 2015 reforçou o modelo de formação docente instituído em 2002, incorporando novos elementos alinhados às discussões sobre a formação de professores no Brasil. Entre as principais inovações, destacam-se a ampliação da carga horária dos cursos, a articulação entre formação inicial

e continuada, uma integração mais consistente entre teoria e prática, além da valorização e profissionalização do magistério como parte essencial de seu conteúdo.

Por fim, Em 20 de dezembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu a Resolução nº 02/2019, a qual substituiu a Resolução nº 02/2015, passando a regulamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores no Brasil.

ACHADOS E INTERPRETAÇÕES: TENSÕES, AVANÇOS E VAZIOS

A trajetória histórica reconstruída na seção anterior evidencia que a formação docente no Brasil se construiu como campo de disputa permanente: entre projetos de profissionalização e movimentos de massificação aligeirada; entre perspectivas tecnicistas e propostas críticas; entre políticas de Estado de longo prazo e decisões conjunturais que descontinuam programas e desarticulam instituições formadoras. Se, de um lado, as reformas de 1890 (São Paulo) e de 1932/1933 (Distrito Federal e São Paulo) organizaram curricularmente a formação de professores e criaram institucionalidades duradouras (Escolas Normais, Institutos de Educação, cursos de Pedagogia e Licenciaturas), de outro, a década de 1970 traduz um retrocesso paradigmático ao priorizar rapidez, baixo custo e racionalidade instrumental, com efeitos profundos sobre a identidade e a profissionalização docentes (Saviani, 2005; Ribeiro, 2010).

TENSÕES ESTRUTURANTES

Uma primeira tensão atravessa todo o período analisado: teoria x prática. Desde as formulações que criticaram o “híbrido” das Escolas Normais (Tanuri, 2000) até a reação à “epistemologia da prática” nas Diretrizes de 2002 (Coimbra, 2020), a formação docente alternou movimentos de hipertrofia do conteúdo (modelo conteudista de 1939) e de hipertrofia do fazer (licenciaturas curtas e leituras empobrecidas da prática como “aplicação de técnicas”). O que se percebe, nos marcos de 2002 e 2015, é o esforço por reconstruir a articulação teoria–prática como relação orgânica, formativa e investigativa — mas ainda frágil na implementação concreta dos currículos e estágios.

Outra tensão decisiva reside entre profissionalização x aligeiramento. Os momentos de maior densidade teórico-metodológica (1932/33; 2002/2015) são seguidos

— ou coexistem — com iniciativas que desqualificam o percurso formativo em nome da celeridade e da ampliação quantitativa de vagas (como as licenciaturas curtas dos anos 1970). A despeito de movimentos de “revitalização do ensino normal” (Tanuri, 2000) e de políticas como os CEFAM (1982), o padrão de “formação rápida e barata” ressurgiu em diferentes conjunturas, reforçando a desigualdade federativa e regional do país, com ofertas e condições muito heterogêneas.

Há, ainda, a tensão entre formação como política de Estado x formação como política de governo. A Constituição de 1988 e a LDB de 1996 sinalizam um arcabouço de direitos educacionais e de competências federativas; porém, a descontinuidade de programas, a oscilação de prioridades e a ausência de investimentos consistentes em carreira, salário e condições de trabalho indicam que a formação docente não se sustenta sozinha: depende de políticas robustas de valorização e de permanência, sob risco de se converter em dispositivo formal sem eficácia transformadora.

Por fim, evidencia-se a tensão na construção da identidade profissional docente. A feminização histórica do magistério, a segmentação de funções (mulheres na sala de aula; homens em postos de direção), os modelos tecnicistas de formação e a centralidade da “eficiência produtiva” (Ribeiro, 2010) contribuíram para uma identidade fragmentada, pouco reconhecida socialmente e submetida à lógica da racionalidade instrumental. As diretrizes de 2002 e 2015, inspiradas por debates da ANFOPE, caminham no sentido de recolocar a docência como eixo da identidade profissional, mas encontram vazios de implementação que impedem a consolidação desse horizonte.

AVANÇOS CONSOLIDADOS (E SEUS LIMITES)

Entre os avanços, destacam-se: Institucionalização da formação: as reformas de 1932/33 e a criação, em 1939, dos cursos de Pedagogia e Licenciatura definiram funções formativas diferenciadas e estruturaram o lugar da formação docente no ensino superior (Saviani, 2005); Diretrizes Curriculares (2002 e 2015): rompem com o modelo conteudista e alargam o conceito de formação, incorporando a prática como componente curricular, defendendo a integralidade entre conhecimentos específicos e pedagógicos e reforçando a relação formação inicial–continuada (Coimbra, 2020); Movimento crítico dos anos 1980: a difusão da teoria crítica e a luta pela democratização do país repolitizam

a formação, colocando a análise social, a crítica e a experiência docente como elementos centrais do saber profissional (Ribeiro, 2010); Reorganização do sistema educacional pós-1988: a CF/88 e a LDB/96 criam condições normativas para políticas nacionais de formação, ainda que nem sempre acompanhadas de financiamento e valorização equivalentes.

Entretanto, mesmo esses avanços apresentam limites: (i) implementação desigual entre redes e instituições; (ii) precarização dos estágios e das práticas, frequentemente tratadas como “cumprimento de carga horária”; (iii) ciclos de descontinuidade programática; (iv) fragilidade do vínculo entre universidades e escolas; (v) ausência de uma política de carreira articulada à formação, que estabilize e dê sentido à profissionalização.

VAZIOS PERSISTENTES

Os vazios identificados ao longo da análise podem ser sintetizados em, pelo menos, cinco dimensões: Valorização profissional insuficiente: salários, carreira, condições de trabalho e saúde mental continuam sendo pontos críticos, que esvaziam o potencial formativo e afastam jovens talentos da docência; Desigualdade federativa e territorial: a distribuição das oportunidades formativas, a qualidade dos cursos, a presença de instituições com capacidade de pesquisa e extensão variam enormemente entre estados e municípios, reforçando assimetrias históricas; Tecnicificação da prática: a permanência de uma racionalidade instrumental (Ribeiro, 2010) reaparece em diferentes momentos (anos 1970, anos 1990 e em pautas recentes de “eficiência por resultados”), reduzindo a formação a técnicas, protocolos e métricas, com pouco espaço para a investigação didática, o trabalho colaborativo e a autoria docente; Fragilidade na integração inicial–continuada: apesar de afirmada nas diretrizes (2002; 2015), essa integração não se materializa como política sistêmica — falta tempo institucionalizado, financiamento estável, redes de acompanhamento e ecoformação no próprio local de trabalho; Pesquisa e inovação pedagógica ainda restritas: a escola como espaço de produção de conhecimento pedagógico segue pouco explorada, e a experiência docente, embora reconhecida, nem sempre é transformada em pesquisa sistemática, partilhada e acumulada.

O QUE ESSES ACHADOS SIGNIFICAM PARA O PRESENTE (E PARA OS PRÓXIMOS CAPÍTULOS)

O balanço histórico-analítico indica que não basta ter diretrizes avançadas: é preciso condições objetivas, políticas de Estado e redes de apoio institucional para que a formação inicial e continuada se articulem em um continuum profissional. Do ponto de vista político, a valorização docente não pode ser um apêndice tardio do debate formativo; ela é condição de possibilidade para que as diretrizes curriculares se concretizem no cotidiano escolar.

Além disso, a docência como eixo da identidade profissional — um dos ganhos teóricos do período pós-2002/2015 — demanda currículos que favoreçam a autoria, a investigação da prática, a interdisciplinaridade, a ética e o compromisso social. Sem isso, o sistema corre o risco de reencenar ciclicamente a oscilação entre modelos “duros” (conteudistas/tecnicistas) e modelos “leves” (aligeirados/superficiais), sem produzir um núcleo consistente de saberes e competências profissionais.

Essa leitura pavimenta o caminho para os capítulos seguintes da coletânea: o Capítulo 2 poderá aprofundar o diálogo entre teoria e prática na formação inicial; o Capítulo 3 discutirá as condições reais da formação continuada e suas políticas; o Capítulo 4 examinará como as tecnologias e os novos letramentos tensionam ou potencializam esses modelos; o Capítulo 5 conectará saúde mental e valorização à qualidade da formação; e o Capítulo 6 projetará cenários de futuro capazes de romper com a lógica pendular entre avanços normativos e vazios estruturais.

FECHAMENTO E DESDOBRAMENTOS: CAMINHOS PARA O DEBATE PÚBLICO

A análise histórica e crítica da formação docente no Brasil evidencia que, apesar de avanços normativos e conceituais, persistem desafios estruturais que comprometem a consolidação de uma política nacional sólida para o magistério. Ao longo dos séculos, as mudanças nos currículos, nas instituições formadoras e nas diretrizes de ensino refletiram tanto as disputas ideológicas e políticas de cada época quanto a dificuldade de se estabelecer um projeto contínuo de valorização da profissão. Essa trajetória, marcada por tensões entre modelos tecnicistas e propostas críticas, deixa claro que a formação de

professores não pode ser tratada de forma fragmentada ou episódica, mas deve integrar um plano de Estado de longo prazo, capaz de articular formação inicial, continuada, carreira e condições de trabalho.

Os desdobramentos desta discussão indicam a urgência de se fortalecer uma visão sistêmica da formação docente, na qual a prática pedagógica não seja apenas um campo de aplicação de técnicas, mas um espaço de reflexão crítica, pesquisa e construção coletiva do conhecimento.

No debate público, torna-se essencial questionar os modelos de formação que privilegiam rapidez e custo reduzido em detrimento da qualidade e da profundidade teórica. A história demonstra que soluções simplificadas, como as licenciaturas curtas dos anos 1970, produziram resultados frágeis e contribuíram para um ciclo de desvalorização da docência. A experiência acumulada reforça que a formação do professor deve ser concebida como um processo contínuo, articulado às transformações da sociedade, às demandas do sistema educacional e às realidades das escolas, em diálogo permanente com as comunidades e com os contextos locais.

Além disso, há um espaço amplo para fortalecer o vínculo entre as universidades, os institutos de pesquisa e as redes de ensino, favorecendo projetos colaborativos que transformem a escola em lugar de produção de saberes pedagógicos e não apenas de execução de diretrizes. A incorporação de tecnologias e novos letramentos, discutidos em capítulos posteriores desta coletânea, deve ser vista não como ameaça à profissão, mas como oportunidade de ampliar as formas de ensinar, aprender e refletir sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em síntese, os caminhos para o debate público sobre a formação docente no Brasil passam pela defesa da educação como direito social, pela valorização do professor como sujeito ativo na transformação da realidade e pela implementação de políticas que superem a fragmentação e as soluções imediatistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. *Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n. 184, p.665-89, 1995. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/download/1184/923>. Acesso em: 07 jul. 2025.

BOSCHETTI, V. R.; ALMEIDA, J. S. *Das escolas Normais aos Cursos de Pedagogia: trajetórias da formação de professores/as*. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 9, n. 19, p. 206–219, 2012. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/265>. Acesso em: 06 jul. 2025.

CAVALCANTE, Margarida J.. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

COIMBRA, C. L.. *Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?*. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 1, p. e91731, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623691731>. Acesso em: 07 jul. 2025.

HONORATO, T.; NERY, A. C. B. *A EDUCAÇÃO DO CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA NORMAL PAULISTA (1890-1931)*. **Cadernos CEDES**, v. 38, n. 104, p. 33–48, jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018178522>. Acesso em: 06 jul. 2025.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; GURGEL, Vanessa de França Almeida; BEZERRA, João Bosco Santana; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. *Formação de professores no Brasil: um panorama sobre as pesquisas do GT-08 da ANPED (2015–2021)*. **Educação em Debate (UFC)**, Fortaleza, v. 45, n. 91, art. e92505, 2023. DOI: 10.36517/eemd.v45in.91.92505. Acesso em: 05 jul. 2025.

REIS FILHO, Casimiro. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo, Cortez, 1981.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. *A formação docente no Brasil*. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas educacionais**: uma coletânea de artigos. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 103-119. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/45803>. Acesso em: 05 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **O projeto CEFAM**: avaliação do percurso. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SAVIANI, D. *História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos*. **Educação (UFSM)**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 11–26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 05 jul. 2025.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, Ana Maria. *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*. **Tempo (UFF)**, Niterói, v. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>. Acesso em: 06 jul. 2025.

TANURI, L. M. *História da formação de professores*. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61–88, maio 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 06 jul. 2025.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2006.

VIDAL, Diana G., (1995). **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO INICIAL: TEORIA E PRÁTICA EM DIÁLOGO

CONTEXTO E JUSTIFICATIVA: A LACUNA TEORIA-PRÁTICA

A formação inicial de professores no Brasil sempre esteve no centro das discussões sobre a qualidade da educação, pois representa o primeiro contato sistematizado do futuro docente com os saberes pedagógicos e com a construção de sua identidade profissional. Desde as antigas Escolas Normais até os atuais cursos de licenciatura, essa formação reflete as concepções de educação e as demandas sociais de cada época, sendo constantemente tensionada por mudanças legislativas, reformas curriculares e pelas exigências de um mundo cada vez mais complexo.

Isso é pontuado por Leite *et al.* (2018), que afirmam (e alertam) que a formação de professores para a educação básica no Brasil continua sendo marcada por desafios recorrentes, apesar da existência de um aparato legal que regulamenta o tema. Mudanças significativas nesse processo raramente se consolidam, em grande parte devido à alta rotatividade e à descontinuidade das políticas públicas, ao descompasso entre o perfil dos formadores e o esperado para os egressos dos cursos de licenciatura, bem como pela ausência de políticas consistentes de acompanhamento e avaliação dos currículos. Além disso, novas demandas da contemporaneidade acrescentam complexidade ao cenário, exigindo constantes adaptações.

Nos últimos anos, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), não discutida no primeiro capítulo, e as Diretrizes Curriculares Nacionais têm reforçado a importância de uma formação sólida, que una conhecimento técnico, compromisso ético e reflexão crítica, valorizando a prática pedagógica como elemento constitutivo do aprendizado docente.

No entanto, a realidade dos cursos de licenciatura ainda evidencia um distanciamento entre o conhecimento teórico construído na universidade e a realidade concreta das escolas. Muitos currículos permanecem fragmentados, priorizando conteúdos disciplinares e deixando a prática em segundo plano, o que compromete a preparação do professor para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula.

Nesse ponto, Leite *et al.* (2018) também explicam que reconhecer o papel do professor e sua função social implica compreender que o docente necessita de uma ampla gama de conhecimentos, saberes e habilidades para lidar com a complexidade da educação. Esses saberes não se restringem aos conteúdos específicos ou pedagógicos, mas abrangem também competências voltadas para práticas educativas que valorizem a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a contextualização curricular e o uso de tecnologias e metodologias diversificadas. Tais demandas reforçam a importância de uma formação científica e cultural sólida, capaz de sustentar o processo de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a valorização de experiências formativas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e a Residência Pedagógica têm mostrado caminhos para aproximar a formação inicial do contexto escolar, mas ainda há muito a ser feito para garantir que teoria e prática dialoguem de forma orgânica e consistente.

Dessa forma, problematiza-se nesse capítulo: como construir uma formação inicial que supere a fragmentação entre teoria e prática, formando professores capazes de articular conhecimento científico, experiência pedagógica e reflexão crítica? Até que ponto os cursos de licenciatura atuais, mesmo com os avanços proporcionados por políticas e programas institucionais, têm conseguido atender às necessidades reais da educação básica, em um cenário marcado por rápidas transformações sociais e tecnológicas?

Com este capítulo, espera-se promover uma reflexão aprofundada sobre os desafios e as possibilidades da formação inicial de professores no Brasil, destacando a importância do diálogo entre teoria e prática na construção dos saberes docentes. Busca-se compreender como os cursos de licenciatura têm respondido às demandas contemporâneas da educação básica e quais caminhos podem ser trilhados para tornar essa formação mais integrada, crítica e eficaz. Ao abordar tanto os avanços quanto as fragilidades do modelo atual, o capítulo pretende oferecer subsídios para o debate sobre a necessidade de currículos mais conectados à realidade das escolas, valorizando experiências como estágios supervisionados, programas institucionais e metodologias que incentivem o protagonismo do futuro professor.

ARQUITETURA DO ESTUDO: DESENHO, FONTES E PROCEDIMENTOS

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados na construção da pesquisa, explicitando suas opções teórico-epistemológicas, o delineamento do estudo, as fontes utilizadas e os procedimentos de coleta e análise dos dados. A escolha metodológica fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, por entender que os processos formativos de professores exigem compreensão aprofundada de aspectos subjetivos, institucionais e históricos.

O estudo ancora-se em revisão de literatura e análise documental. A revisão bibliográfica teve como foco autores que discutem a formação inicial docente, com ênfase na articulação entre teoria e prática, saberes docentes, currículo e políticas públicas como o PIBID e a Residência Pedagógica. Foram selecionadas produções acadêmicas publicadas em livros, periódicos científicos da área da Educação, dissertações e teses.

A análise documental considerou marcos normativos da formação docente, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Resolução CNE/CP nº 2/2019, além de diretrizes e documentos institucionais vinculados aos programas de formação docente financiados pela CAPES.

Os dados foram organizados em três eixos temáticos: (i) bases teóricas da formação inicial docente; (ii) relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura; (iii) experiências formativas nos programas de estágio, PIBID e Residência Pedagógica. A análise foi conduzida à luz de referenciais críticos da Educação, com atenção à complexidade do campo da formação docente e às tensões entre discurso legal e realidade prática.

BASES TEÓRICAS E DIÁLOGO COM A LITERATURA: SABERES DOCENTES E CURRÍCULO

A docência no Brasil tem sido historicamente atravessada por embates políticos, avanços importantes e constantes desafios que ainda persistem. Apesar disso, para muitos, o exercício da profissão continua a ser pautado por valores como motivação, engajamento e a construção de vínculos interpessoais positivos. Isso evidencia a necessidade de uma formação que vá além da simples transmissão de conteúdos, priorizando o

desenvolvimento de competências que efetivamente contribuam para a aprendizagem dos estudantes. (Paula, 2019).

Segundo Gatti (2013), vivemos em uma era em que as habilidades de interpretar e decodificar informações tornaram-se fundamentais para a criação e o desenvolvimento humano. Essas competências estão diretamente ligadas à educação, especialmente àquela que introduz as novas gerações nos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. A formação docente, nesse contexto, representa um ponto central, pois os professores são os principais agentes na mediação do saber e da cultura. Diversos países têm investido fortemente na qualificação desses profissionais, buscando estruturas curriculares mais sólidas e carreiras mais atraentes.

No entanto, no Brasil, apesar do reconhecimento dessa importância, ainda não houve uma iniciativa nacional robusta que reformule com profundidade a formação inicial dos professores no ensino superior, sobretudo no que diz respeito às licenciaturas e à adequação curricular às demandas reais da prática educativa. (Gatti, 2013).

Então o que seria formação inicial? Cunha (2013, p. 612) define da seguinte maneira:

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

Em outras palavras, a formação inicial corresponde à etapa formativa que confere ao futuro professor a habilitação legal para o exercício da docência, sendo estruturada por meio dos cursos de licenciatura, que devem obedecer aos parâmetros estabelecidos pelas diretrizes curriculares nacionais, tanto no que se refere aos conteúdos quanto à carga horária e à duração, garantindo assim sua legitimidade institucional e reconhecimento público.

Ainda que nos últimos anos, especialmente após a criação das faculdades e centros de educação nas universidades no final da década de 60, a formação de professores tenha passado a ocupar um espaço relevante nas discussões do meio acadêmico brasileiro, os cursos de licenciatura destinados à preparação de docentes para a educação básica

mantêm, desde sua criação, um modelo praticamente inalterado. (Azevedo *et al.*, 2012). Isso também é apontado por Gatti (2014), a qual nos diz que o percurso legal e institucional dos cursos de formação docente ao longo de mais de um século evidencia o enraizamento de um modelo tradicional que se consolidou no início do século XX, fortemente influenciado pelas concepções científicas do século XIX. Essa herança formativa, embora tenha sustentado historicamente a organização dos cursos de licenciatura, apresenta claras limitações no que diz respeito à inovação, revelando-se resistente às transformações exigidas pelas novas demandas educacionais.

Nesse sentido, de acordo também com Gatti (2014), o cenário da formação inicial de professores para a educação básica no Brasil evidencia uma série de impasses historicamente construídos, que exigem enfrentamento urgente. No contexto das licenciaturas, esse processo não pode se restringir à criação de normas e decretos — ainda que importantes —, mas deve ocorrer também no cotidiano universitário. Superar concepções enraizadas e práticas perpetuadas ao longo do tempo é um passo necessário, assim como criar condições para a inovação. Esse desafio mobiliza a criatividade de instituições, gestores e docentes do ensino superior, especialmente em um ambiente marcado tanto por uma cultura acadêmica acomodada quanto por interesses de mercado de grandes corporações.

Segundo ainda a autora,

De um lado, alguns dados da demografia educacional podem sustentar reflexões que permitem a tomada de decisões para esse cenário e, de outro, análises da qualidade dos currículos oferecidos nos cursos de licenciatura podem ser tomadas como ponto de partida para uma renovação formativa no que se refere aos profissionais professores. Novos caminhos para a formação inicial de docentes ficam na dependência de atuações em política educacional de modo mais coerente e integrado, e, na condição de executivos e legisladores, de basear-se em pesquisas para a tomada de decisões, dentro de uma visão mais ampla de contexto educacional e social. Ficam ainda associados às possibilidades criativas das instituições e pessoas que proveem essa formação. (Gatti, 2014, p. 36).

Isso nos alerta para a importância de repensar coletivamente os caminhos possíveis para fortalecer a formação docente desde a base, considerando as especificidades de cada curso, região e realidade institucional. A valorização do diálogo entre os diferentes atores envolvidos — gestores, professores, estudantes e comunidade — pode contribuir para a construção de propostas mais coerentes com as demandas

educacionais contemporâneas, respeitando a diversidade e promovendo práticas mais integradas e comprometidas com a transformação social.

Dentre os diversos desafios enfrentados pela formação inicial docente no Brasil, destaca-se a persistente dissociação entre teoria e prática como um dos mais críticos. Apesar dos avanços normativos e das discussões em torno da necessidade de integrar o conhecimento pedagógico à vivência concreta da sala de aula, ainda é comum que os cursos de licenciatura adotem abordagens excessivamente teóricas, pouco articuladas com as realidades escolares. Como veremos, essa separação compromete a preparação efetiva dos futuros professores, dificultando sua atuação crítica, reflexiva e contextualizada, e revela a urgência de repensar os currículos formativos de forma mais coerente com a complexidade do exercício docente.

Nos Estados Unidos, por exemplo, prevalece historicamente um modelo de formação inicial docente baseado na ideia de que o futuro professor deve aprender teorias pedagógicas na universidade e, somente após essa etapa, colocá-las em prática nas escolas. Essa concepção estabelece uma separação entre o espaço acadêmico e o exercício profissional, priorizando a teoria antes da prática (Korthagen & Kessels, 1999; Tom, 1997). Por outro lado, alguns modelos alternativos antecipam o ingresso dos professores em formação nas escolas, permitindo que assumam responsabilidades em sala de aula com pouca preparação teórica. Nessa lógica, entende-se que os principais aprendizados sobre o ensino podem ser adquiridos diretamente na prática, reduzindo o papel da universidade sem que isso seja considerado prejudicial à formação (Grossman & Loeb, 2008).

No Brasil, a formação de professores é orientada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece os fundamentos e a política para a formação docente. De acordo com o Art. 5º, essa formação tem como um de seus fundamentos “a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas”, reconhecendo a importância da integração entre o conhecimento acadêmico e a atuação prática no campo educacional. Já o Art. 6º, ao tratar dos princípios relevantes da política de formação, reforça essa diretriz ao estabelecer “a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o

ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes”. (Brasil, 2019).

Embora a Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabeleça a articulação entre teoria e prática como princípio fundamental da formação docente, na realidade educacional brasileira esse equilíbrio nem sempre se concretiza de forma efetiva. De acordo com Veiga-Neto (2015), o debate sobre a relação entre teoria e prática continua sendo um dos temas mais recorrentes no campo da Pedagogia e da pesquisa educacional, frequentemente marcado por impasses conceituais. O autor aponta que ainda persiste a dificuldade de definir se há uma precedência da teoria sobre a prática ou o contrário, bem como de compreender o estatuto de cada uma dentro dos processos formativos. Essa tensão constante evidencia que, apesar dos avanços normativos, a articulação entre teoria e prática ainda é um campo de disputa e incerteza na formação de professores no Brasil.

Gatti (2010), por sua vez, também critica a fragmentação da formação docente, argumentando que ela não deve ser concebida como um mero apêndice dos diversos campos disciplinares das ciências, mas sim a partir da função social específica da escola. Para a autora, formar professores exige compreender que sua missão central é transmitir às novas gerações o conhecimento historicamente acumulado e promover valores e práticas alinhados à vida em sociedade, o que demanda uma abordagem própria e integrada, em vez de uma simples soma de saberes isolados.

Na visão de Marcelo (1999)³ *apud* Macêdo e Romanowski (2025, p. 4):

É fundamental que a formação inicial de professores privilegie a elaboração dos projetos dos cursos de licenciatura, ações que fortaleçam a indissociabilidade entre teoria e prática, a não fragmentação entre o conhecimento específico da área e o conhecimento didático-pedagógico, a vinculação entre a instituição formadora e o campo de atuação profissional do futuro professor, permeada por um diálogo entre universidade e escola. O estudante-professor, desde sua formação escolar e mais intensamente nos cursos de licenciatura, tem oportunidade de vivenciar e experienciar situações diversificadas que o ajudam na compreensão do tornar-se e do ser professor; essa formação lhe oportuniza a avaliação de crenças, valores, comportamentos, saberes, enfim, concepções diferenciadas que, ao longo de sua trajetória pessoal e escolar, foram construídas e internalizadas.

³MARCELO, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

O trecho evidencia a importância de uma formação inicial docente que vá além da mera transmissão de conteúdos, destacando a necessidade de integrar teoria e prática de forma orgânica. Ao defender uma aproximação entre universidade e escola, as autoras apontam para a relevância de experiências formativas concretas que permitam ao futuro professor refletir criticamente sobre sua trajetória, valores e saberes. Esse processo, ao considerar o estudante como sujeito ativo da própria formação, contribui para a construção de uma identidade docente mais consciente, ética e comprometida com a realidade educacional. Veiga-Neto (2015, p. 131) pontua que:

[...] não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos faça(m) compreender o que estamos observando, vendo, medindo, registrando. Em outras palavras: sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas – ou, simplesmente, práticas – não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias.

Diversos estudos, como o de Schön (2000)⁴, destacam a relevância das experiências de campo no processo de aprendizagem docente, considerando que grande parte dos saberes necessários à atuação do futuro professor pode ser construída no próprio exercício da docência, ou seja, por meio da vivência prática.

Assim, os processos de formação inicial docente assumem papel essencial ao promoverem formas diversas de articular conhecimentos teóricos e práticos. Essa integração entre teoria e prática permite que o futuro professor atue como agente ativo de sua própria aprendizagem profissional, entendendo que a formação se concretiza por meio da interação com a realidade do campo educacional. É nesse contexto que se torna possível a construção de saberes e competências fundamentais ao exercício da docência. (Macêdo; Romanowski, 2025).

Ainda nessa perspectiva, Mello (2000) reflete que a recorrente ênfase na relação entre teoria e prática está diretamente ligada à compreensão do conceito de competência, que é concebida não como um simples acúmulo de informações ou saberes abstratos, mas como a capacidade de mobilizar conhecimentos para agir e tomar decisões diante de

⁴SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

situações concretas e reais, as quais, especialmente no ensino, apresentam frequentemente elementos imprevistos e imprevisíveis.

Batista (2015, p. 89), citando Schön (2000) e Perrenoud (2001)⁵, enriquece a discussão ao afirmar que “a ação docente extrapola o domínio de conhecimentos teóricos: implica uma atuação no indeterminado, na incerteza.” Assim,

vivenciar a escola, podendo perceber os conflitos que nela ocorrem, os dilemas enfrentados e, ao mesmo tempo, a força das práticas pedagógicas na educação dos alunos, pode constituir-se em experiências de aprendizagem profissional essenciais para quem busca a carreira do magistério. (Batista, 2015, p. 89)

Compreender a docência exige reconhecer que ela vai além da simples aplicação de conteúdos teóricos. Ensinar é atuar em contextos marcados por incertezas, conflitos e decisões constantes, que não se resolvem apenas com fórmulas prontas. Por isso, a vivência na escola, com todos os seus desafios cotidianos, torna-se essencial para quem está em formação. É nesse espaço real, de trocas e experiências concretas, que se fortalecem as aprendizagens que possibilitam ao futuro professor desenvolver um olhar mais sensível, reflexivo e comprometido com sua prática e com os sujeitos da educação.

CONFRONTOS TEÓRICO-EMPÍRICOS: ESTÁGIO, PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Diante do que foi discutido, torna-se evidente que a articulação entre teoria e prática não pode ser tratada como um aspecto acessório na formação docente, mas sim como um eixo estruturante. Essa integração se concretiza, sobretudo, nas experiências formativas que aproximam o futuro professor do cotidiano escolar, permitindo que ele compreenda a complexidade do fazer pedagógico. Nesse sentido, os programas de estágio supervisionado, o PIBID e a Residência Pedagógica, por exemplo, assumem um papel central na formação inicial, pois operam como espaços privilegiados para o confronto entre os saberes acadêmicos e as exigências reais da prática educativa — questão que será explorada a seguir.

O estágio supervisionado, mais do que um requisito curricular, deve ser entendido como um espaço formativo essencial para a aprendizagem da docência e para a construção

⁵PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

da identidade profissional do futuro professor. Trata-se de um campo de conhecimento que exige um estatuto epistemológico próprio, articulado à prática e concebido como práxis — ou seja, como uma ação que pressupõe reflexão crítica e intervenção sobre os desafios da realidade educacional. (Silva; Gaspar, 2018). Dessa forma,

o estágio é o locus onde “a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida” no entrecruzamento dos percursos individuais e institucionais no âmbito do trabalho e da formação; uma ação vivenciada reflexiva e criticamente, em que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica, adentrando as paredes da sala de aula, aproximando alunos da realidade em que irão atuar (Buriolla, 1999⁶, p. 13 *apud* Silva; Gaspar, 2018, p. 207).

É inegável, portanto, a relevância do estágio supervisionado no currículo da formação inicial docente, especialmente por favorecer a interlocução entre teoria e prática. No entanto, essa articulação depende diretamente da compreensão do papel formativo desse componente, o qual não surgiu de maneira espontânea, mas como resposta às inquietações de educadores e pesquisadores que vivem, refletem e sistematizam a prática educativa, exigindo, assim, diretrizes e regulamentações que orientem os cursos de formação de professores. (Silva; Gaspar, 2018).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por sua vez, instituído pelo Decreto de Lei nº 7.219/2010, está vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foi criado em um contexto de formulação de diversas políticas voltadas ao incentivo da formação docente, impulsionado especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018).

As autoras nos explicam o seguinte:

O foco do programa é a formação do aluno da Licenciatura, a elevação da qualidade da formação de professores, a inserção dos licenciandos no cotidiano da rede pública de Educação Básica, a fim de que possam vivenciar e participar de experiências ensejadoras do ser professor. Por meio do programa, os alunos das Licenciaturas podem envolver-se, desde o início de sua formação, em experiências de aprendizagem da docência, nas escolas públicas de educação básica, que vão desde o conhecimento de questões administrativas, de gestão, questões socioculturais dos alunos, relações interpessoais a práticas de ensino em sala de aula. Então, o PIBID aproxima as IES da realidade da escola,

⁶BURIOLLA, M. A. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1999.

campo de trabalho dos futuros profissionais, de modo a articulá-las com a escola e sistemas de ensino municipais e estaduais. (Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018, p. 7-8).

Nessa perspectiva, Afonso (2013) destaca que o PIBID tem possibilitado aos bolsistas uma aproximação concreta com a realidade das escolas, permitindo-lhes desenvolver atividades interdisciplinares e colaborativas, estabelecer interações significativas com os professores e, sobretudo, favorecer a articulação entre teoria e prática no processo formativo.

De acordo com Amaral (2012), o PIBID configura-se como um espaço de profissionalização docente ao proporcionar a inserção dos licenciandos nas escolas, ao mesmo tempo em que contribui para a formação dos professores da educação básica, que passam a atuar também como formadores, caracterizando o programa como uma modalidade de formação em serviço.

Massena e Siqueira (2016) ressaltam que iniciativas como o PIBID contribuem para a valorização da escola pública como um espaço formativo, permitindo que os estudantes aprendam por meio da prática e na prática, seja por meio da vivência do cotidiano escolar, do planejamento de atividades, do uso de materiais e abordagens didáticas diferenciadas, ou ainda pelos espaços de reflexão sobre a prática docente proporcionados pelo programa.

Por fim, o Programa de Residência Pedagógica, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como finalidade apoiar projetos institucionais promovidos por Instituições de Ensino Superior, com o intuito de aprimorar a formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Entre seus principais objetivos, destacam-se o fortalecimento da articulação entre teoria e prática no percurso formativo dos licenciandos, a construção da identidade profissional docente, a promoção da corresponsabilidade entre universidades, redes de ensino e escolas na formação de professores, bem como a valorização da experiência dos docentes da educação básica no processo formativo. Além disso, o programa incentiva a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica fundamentada nas experiências vivenciadas no ambiente escolar. (Capes, 2018).

Em seus estudos, Lemos (2021, p. 36) expressou que “o Programa Residência Pedagógica veio com o objetivo de modernizar o estágio supervisionado” e que foi formulado objetivando de fato valorizar a relação entre teoria e prática. Desse modo,

o residente da RP, terá a possibilidade de adquirir, compartilhar e refletir sobre os saberes que vivencia durante sua trajetória acadêmica e enquanto componente desse Programa. Além disso, possui a oportunidade de adentrar ao cotidiano escolar como profissional da Educação, o que não é comum, nem ofertado somente pelos cursos formadores de professores, para tanto, tal integração é aliada para uma construção de saberes eficiente e completa. Nesse sentido, o programa da RP, oportuniza a formação inicial dos Residentes, com vivências diretas no locus escolar, bem como no exercício de práticas diversificadas. (Santos *et al.*, 2020, p. 45).

O trecho destaca o potencial transformador da Residência Pedagógica ao proporcionar aos licenciandos uma experiência formativa mais integrada e significativa. Ao possibilitar o contato direto e contínuo com o ambiente escolar, o programa rompe com modelos formativos distantes da realidade educativa, permitindo que o futuro professor desenvolva saberes na prática, de forma crítica e reflexiva. Essa imersão contribui para uma formação mais completa, em que teoria e prática dialogam de maneira efetiva, fortalecendo a construção da identidade docente desde os primeiros passos da trajetória profissional.

Nascimento, Sousa e Estêves (2021) também reforçam a importância do Programa, ao explicarem que ele favorece uma articulação mais consistente entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas-campo, uma vez que ambas são selecionadas por meio de processos específicos para participarem do projeto. Essa dinâmica fortalece a parceria entre diferentes esferas do poder público — federal, por meio do MEC, CAPES e IES, e estadual, por meio das Secretarias de Educação e das escolas —, assegurando maior integração nos campos de atuação. Além disso, o programa permite que os residentes desenvolvam projetos extraclasse, promovam eventos e se envolvam em ações que ampliam a interação com a comunidade acadêmica, o contexto social das escolas e até mesmo com as famílias dos estudantes.

Embora essas iniciativas representem avanços significativos na formação inicial docente ao promoverem uma aproximação efetiva entre teoria e prática, suas contribuições, embora valiosas, ainda não resolvem todos os desafios enfrentados por essa etapa formativa. A inserção precoce dos licenciandos no ambiente escolar, o

fortalecimento da identidade profissional e a articulação entre universidade e escola são pontos positivos amplamente reconhecidos. No entanto, ainda existem lacunas que precisam ser enfrentadas, como a limitação do número de vagas, a descontinuidade de políticas públicas e a necessidade de maior articulação entre os conteúdos curriculares dos cursos e as experiências vivenciadas nos programas. Nesse sentido, é fundamental que essas iniciativas sejam continuamente aprimoradas, com maior investimento, planejamento integrado e acompanhamento sistemático, a fim de potencializar sua contribuição para uma formação docente mais sólida, contextualizada e transformadora.

ENCAMINHAMENTOS: TORNAR O DIÁLOGO EFETIVO

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que a formação inicial docente no Brasil ainda enfrenta entraves estruturais e conceituais que comprometem sua efetividade. A dissociação histórica entre teoria e prática, embora amplamente diagnosticada e discutida na literatura, continua sendo um desafio presente nos cursos de licenciatura. Apesar de avanços normativos importantes e do reconhecimento institucional da necessidade de integrar essas dimensões, o cotidiano da formação ainda reproduz fragmentações que limitam a constituição de uma identidade profissional crítica, reflexiva e situada.

Nesse cenário, iniciativas como o estágio supervisionado, o PIBID e a Residência Pedagógica representam importantes respostas a essa demanda. Elas possibilitam ao licenciando uma aproximação concreta com a realidade escolar, ampliando sua compreensão sobre o trabalho docente e favorecendo a construção de saberes a partir da vivência. No entanto, como demonstrado, tais programas, embora eficazes, ainda carecem de fortalecimento institucional, ampliação de alcance e maior integração curricular com os cursos de formação.

Superar os impasses da formação inicial exige mais do que diretrizes legais; requer o engajamento coletivo de universidades, escolas, sistemas de ensino e, sobretudo, dos próprios futuros professores. Investir na formação docente é, portanto, investir na qualidade da educação básica, no fortalecimento da escola pública e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para isso, é preciso tornar o diálogo entre teoria

e prática não apenas uma diretriz discursiva, mas uma experiência concreta e estruturante de todo o percurso formativo.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. F. **Os professores da escola de educação básica e suas contribuições dos docentes de iniciação à docência na área de Química**. 2013.161f. (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. 2013.
- AMARAL, E. M. R. *Avaliando contribuições para a formação docente: uma análise de atividades realizadas no PIBID-Química da UFRPE*. **Química Nova na Escola**, 34(4): 229-239, 2012.
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins *et al.* *Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas*. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, dez. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2012000300019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jul. 2025.
- BATISTA, Deniele Pereira. *Formação inicial de professores para a educação básica: a dimensão prática em foco pela lente de uma política pública*. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 69-86, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18931/10019>. Acesso em: 09 jul. 2025.
- CUNHA, M. I. DA. *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609–626, jul. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Acesso em: 09 jul. 2025.
- GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 09 jul. 2025.
- GATTI, Bernardete A. *A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas*. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 100, p. 33–46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/76164..> Acesso em: 08 jul. 2025.
- GROSSMAN, P. & LOEB, S. (Eds.). **Taking stock: an examination of alternative certification**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2008.
- KORTHAGEN, F. & KESSELS, J. *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education*. **Educational Researcher**, 28(3), 4-17, 1999.
- LEITE, E. A. P. *et al.*. *Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade*. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 721–737, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273>. Acesso em: 08 jul. 2025.

LEMOS, Andrelina Moraes Coelho. **Residência pedagógica: relação teoria e prática na formação docente**. 2021. Monografia (Licenciatura em Física) – Departamento de Física, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58217/5/2021_tcc_amclemos.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

MACÊDO, M.; ROMANOWSKI, J. P. *A prática no processo de formação inicial de professores: uma revisão integrativa*. **Educar em Revista**, v. 41, p. e91579, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.91579>. Acesso em: 08 jul. 2025.

MASSENA, E. P.; SIQUEIRA, M. *Contribuições do PIBID à formação inicial de professores de ciências na perspectiva dos licenciandos*. **RBPEC**, 16(1): 17-34, 2016.

MELLO, G. N. D. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98–110, jan. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>. Acesso em: 10 jul. 2025.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato F. do; SOUSA, Ana Carolina V. de; ESTÊVES, Natasha Cris de M. *A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO REFLEXIVA-INVESTIGATIVA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA*. **Epistemologia e Práxis Educativa – EPeduc**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2021. DOI: 10.26694/epeduc.v4i2.13111. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/1886>. Acesso em: 13 jul. 2025.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. D. *O PIBID E A INSERÇÃO À DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DILEMAS*. **Educação em Revista**, v. 34, p. e190935, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698190935>. Acesso em: 11 jul. 2025.

PAULA, Andrea Cristiane de. **A relação teoria e prática na formação inicial dos professores: análise de uma experiência**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019. Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica. Linha de Pesquisa: Formação de Professores. Orientadora: Neusa Banhara Ambrosetti. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Andrea-Cristiane-de-Paula.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SANTOS, Eliane B. dos; MARTINS, Miriele; SILVEIRA RAMOS, Maria Rosangela; NETO, Helena; MAZOCCO PANIZ, Catiane. *A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul*. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Brasil, v. 3, n. 1, p. 42–56, 2020. DOI: 10.36661/2595-4520.2020v3i1.11018. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11018>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. *Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, 9 maio 2018. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3326/3061>. Acesso em: 10 jul. 2025.

TOM, A. **Redesigning teacher education**. Albany: SUNY Press, 1997.

VEIGA-NETO, A. *Anotações sobre as Relações entre Teoria e Prática*. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 113–140, 2015. DOI: 10.22195/2447-524620152019627. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso em: 07 jul. 2025.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO NECESSIDADE PERMANENTE

PONTO DE PARTIDA: POR QUE A FORMAÇÃO NÃO SE ENCERRA?

A docência é uma profissão marcada por permanente reinvenção. Em meio às mudanças curriculares, avanços tecnológicos, transformações sociais e políticas públicas nem sempre estáveis, espera-se que o professor atue com competência, sensibilidade e capacidade de adaptação. Nesse contexto, a formação inicial cumpre papel fundamental ao introduzir os futuros docentes no universo do conhecimento pedagógico e das práticas escolares. No entanto, ela talvez não seja capaz, sozinha, de preparar os professores para todos os desafios que enfrentarão ao longo de sua trajetória. A complexidade do cotidiano escolar, os dilemas éticos, as especificidades de cada comunidade educativa e as incertezas próprias do tempo presente exigem um profissional em constante processo de aprendizagem.

É nesse horizonte que a formação continuada se configura como uma necessidade estruturante da profissão docente. Mais do que uma exigência legal ou institucional, trata-se de uma demanda ética e política que diz respeito ao compromisso do professor com sua prática, com seus estudantes e com a transformação social. Além de ser vista como um complemento à formação inicial, ela deve também ser compreendida como um processo permanente, articulado às vivências escolares, capaz de promover reflexão crítica, atualização pedagógica, reconstrução de saberes e fortalecimento da identidade profissional.

Nesse sentido, Magalhães e Azevedo (2015) começam esclarecendo que a formação continuada deve ser entendida como um processo de atualização e complementação oferecido aos professores ao longo de sua trajetória profissional, integrando-se de forma estruturante à organização do sistema educacional brasileiro. No entanto, observa-se que a formação continuada tem sido frequentemente orientada por uma lógica mercadológica, valorizando modelos que reduzem o papel do professor ao de mero executor, encarregado de preparar os estudantes para atender às demandas do mercado de trabalho, conforme aponta a perspectiva crítica discutida por Motta (2009).

Compreender a formação continuada implica repensar suas finalidades, seus formatos e os sentidos atribuídos pelos próprios professores aos percursos formativos que percorrem ao longo da carreira. Implica, ainda, analisar as políticas públicas destinadas a essa dimensão da formação, bem como os limites e possibilidades que tais iniciativas apresentam. É a partir dessa inquietação que este capítulo se propõe a discutir a formação continuada como parte integrante do desenvolvimento profissional docente, refletindo sobre os caminhos percorridos, os dispositivos existentes e os desafios que persistem na construção de uma política formativa mais dialógica, contextualizada e sustentável.

ITINERÁRIO METODOLÓGICO: COMO LEMOS PROGRAMAS E POLÍTICAS

O presente capítulo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, ancorada em revisão bibliográfica e análise documental. A escolha metodológica se justifica pela natureza exploratória e reflexiva da investigação, que busca compreender a formação continuada como parte integrante do desenvolvimento profissional docente, atentando para os sentidos atribuídos a essa prática, os dispositivos existentes e as políticas que a orientam.

Foram analisadas produções acadêmicas (artigos científicos, livros, dissertações e teses), selecionadas com base na relevância temática e na contribuição para a compreensão crítica da formação continuada. Além disso, foram consultados documentos normativos e diretrizes oficiais — como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) e programas federais voltados à formação docente — com o objetivo de identificar os marcos legais e institucionais que estruturam essa dimensão formativa.

A análise seguiu um percurso interpretativo, buscando evidenciar concepções de formação, tensões entre diferentes modelos (instrumental x emancipador), e desafios enfrentados na construção de práticas formativas mais significativas, contextualizadas e dialogadas com as realidades escolares. Essa estratégia metodológica permitiu articular aspectos teóricos e políticos da formação continuada, contribuindo para uma reflexão crítica sobre suas finalidades, limites e potencialidades.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O aprimoramento do trabalho docente exige que os professores estejam em constante atualização em relação aos avanços científicos e às novas abordagens pedagógicas. Essa postura permite que ampliem sua compreensão sobre as práticas educativas consolidadas e acompanhem o surgimento de novas metodologias, enriquecendo, assim, sua atuação profissional. (Freire, 2004⁷ *apud* Santos; Sá, 2021).

O percurso formativo do professor não se encerra com a formação inicial, mas deve ser concebido como um processo contínuo de aprendizagem ao longo de toda a carreira docente. É essencial que o professor esteja em constante atualização, adquirindo novos conhecimentos e mantendo uma postura reflexiva sobre sua prática pedagógica. A formação continuada, nesse sentido, torna-se um instrumento fundamental para garantir a qualidade do ensino, pois permite que o docente acompanhe as mudanças sociais, científicas e educacionais, ajustando suas estratégias e compreensões às demandas contemporâneas da educação. (Saviani, 2011⁸ *apud* Farina; Benvenuti, 2024)

Santos e Sá (2021, p. 3) são bem enfáticos ao afirmarem que

a formação continuada se constitui como um dos principais meios de aperfeiçoamento profissional. É um dos mais importantes caminhos para os professores adquirirem novos conhecimentos teóricos e práticos, a fim de aprimorar as suas práticas pedagógicas e desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Nos últimos anos, a formação continuada de professores tem ocupado lugar de destaque nas agendas de autoridades públicas e pesquisadores da área educacional, evidenciando a crescente preocupação com a necessidade de atualização constante desses profissionais frente às transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que impactam diretamente o cotidiano escolar. (Farina; Benvenuti, 2024). De acordo com as autoras,

A formação continuada é um elemento crucial para o desenvolvimento profissional e aprimoramento de competências ao longo da carreira. No contexto brasileiro, a trajetória histórica da formação continuada tem sido marcada por reflexões, impulsionadas por demandas sociais, educacionais e tecnológicas. A história da educação e as formações continuadas de professores no Brasil se entrelaçam de forma complexa

⁷FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

⁸SAVIANI, D. **Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 2011.

e essencial para o desenvolvimento do sistema educacional do país. (Farina; Benvenuti, 2024, p. 30).

A fala das autoras vai ao encontro da de Gatti (2008), que amplia a discussão ao nos informar que, no final do século XX, consolidou-se nos meios profissionais e acadêmicos, sobretudo em países desenvolvidos, a noção de que a formação continuada era um requisito essencial para o exercício profissional. Essa demanda se relacionava com a necessidade de constante atualização diante das transformações tecnológicas, do avanço do conhecimento e das mudanças no mundo do trabalho. Tal concepção foi gradualmente incorporada ao campo da educação, levando à formulação de políticas públicas — em âmbito nacional ou regional — voltadas à formação permanente dos profissionais da área, como resposta aos desafios específicos do sistema educacional.

Mas, afinal, como podemos definir formação continuada? Fontes (2014, p. 49), nos diz que “cresceu, vertiginosamente, nos últimos anos o número de iniciativas colocadas no rótulo de formação continuada”. Complementa afirmando que “pela variedade dessas iniciativas é difícil precisar uma definição clara que contemple a todas as atividades desenvolvidas dentro desta modalidade de formação”. (Fontes, 2014, p. 49).

Cunha (2013, p. 612), por exemplo, define formação continuada como sendo as

iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

Com base nesse trecho, formação continuada pode ser compreendida como um processo formativo que acompanha a trajetória profissional dos docentes, assumindo diferentes formatos e durações, e reconhecendo a formação como um percurso permanente. Essa formação pode surgir tanto por iniciativa dos próprios professores quanto por meio de programas institucionais promovidos por sistemas de ensino, universidades ou escolas, reafirmando seu caráter processual, dinâmico e contextualizado.

Já Alarcão (1998, p. 120), entende da seguinte maneira:

[...] a formação continuada deverá proporcionar aos professores o desenvolvimento de sua dimensão profissional na complexidade e na interpretação das componentes que a constituem. Deverá ser uma formação que [...] capitalize a experiência profissional adquirida, valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho e reclame dos formadores a capacidade de serem

mobilizadores de conhecimentos e capacidades conducentes à produção de novos saberes ou à conscientização do já tacitamente sabido.

A formação continuada é entendida então como um processo que promove o desenvolvimento profissional do professor em sua totalidade, considerando a complexidade da prática docente e os diversos elementos que a compõem. Essa formação deve valorizar a experiência acumulada ao longo da carreira, estimular a reflexão crítica e a investigação coletiva no próprio contexto de trabalho. Além disso, exige dos formadores uma postura ativa, como mobilizadores de saberes, capazes de fomentar tanto a produção de novos conhecimentos quanto a compreensão crítica daquilo que já se sabe, mas nem sempre se reconhece conscientemente.

Nóvoa (1991, p. 30) tenta nos apresentar uma conceituação com mais elementos:

[...] deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. [...] deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática” através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

Segundo esse trecho, a formação continuada deve estar vinculada diretamente à prática profissional dos professores, tendo como referência central o contexto real das escolas. Ela ganha credibilidade e relevância quando se organiza em torno de problemas concretos e projetos de ação, e não apenas na transmissão de conteúdos acadêmicos. Nesse sentido, sua efetividade depende de ser fundamentada em processos de reflexão na e sobre a prática, por meio de metodologias como a investigação-ação e a investigação-formação, que reconhecem e valorizam os saberes adquiridos pelos próprios docentes ao longo de sua experiência profissional.

Ainda nesse contexto de conceituação, Gatti (2008, p. 57) explica que:

À parte as discussões conceituais, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, vê-se que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com matérias impressas.

Esse trecho revela que, além das discussões conceituais sobre formação continuada, existe uma ampla diversidade de ações e formatos atribuídos a essa modalidade formativa. Sob o mesmo rótulo, incluem-se desde cursos de extensão variados até formações que concedem diplomas profissionais, tanto em nível médio quanto superior. Além disso, muitos desses cursos utilizam metodologias de educação a distância, que vão desde o modelo totalmente virtual — via internet — até o formato semipresencial, com o uso de materiais impressos. Essa variedade evidencia uma flexibilização das estratégias formativas, mas também levanta questionamentos sobre sua efetividade e coerência com os objetivos da formação docente.

Historicamente, pode-se afirmar que a formação de professores no Brasil, não só a continuada, apresenta uma trajetória historicamente construída, influenciada por distintas concepções de educação e sociedade que emergiram a partir das dinâmicas culturais, políticas e epistemológicas do contexto nacional, não sendo, portanto, fruto de um modelo previamente definido (como pudemos ver nos capítulos anteriores). A formação continuada no Brasil, especificamente, começou a se estruturar na década de 1960, com as primeiras iniciativas voltadas ao treinamento de professores, especialmente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Durante as décadas de 1970 e 1980, esse processo ainda se encontrava em estágio inicial, sendo utilizado majoritariamente como uma forma de atualização e aperfeiçoamento dos saberes docentes. (Farina; Benvenuti, 2024). Foi somente na década de 90 que “a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor”. (Nóvoa, 1992; Estrela, 1997; Gatti, 1997; Veiga, 1998 *apud* Farina; Benvenuti, 2024, p. 34).

A formação continuada de professores no Brasil passou por uma mudança significativa a partir da década de 1990, quando a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabeleceu esse tipo de formação como uma exigência legal para os profissionais da educação. Esse marco normativo impulsionou o Estado a desenvolver programas e projetos específicos voltados à capacitação docente. No entanto, a responsabilidade pela promoção dessa formação não deve ser atribuída exclusivamente ao poder público. É necessário o engajamento de diversos setores da sociedade, como instituições de ensino superior, organizações não governamentais e outros atores sociais,

de modo a garantir a valorização do professor e a qualidade do ensino. (Farina; Benvenutti, 2024).

Com a chegada dos anos 2000, a formação continuada passou a ser considerada uma ferramenta estratégica para a melhoria da educação brasileira, tanto na elevação da qualidade quanto na redução das desigualdades educacionais. Programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o ProInfo Integrado e o Parfor foram instituídos nesse período, com o objetivo de atender demandas específicas e promover o desenvolvimento profissional dos docentes. (Farina; Benvenutti, 2024).

Esse movimento culminou com a formulação de documentos importantes, como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-FI) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-FC), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação nos anos de 2019 e 2020, respectivamente. Ainda assim, persistem desafios que dificultam o avanço efetivo dessa política, como a escassez de recursos, a interrupção de programas e a falta de articulação entre as iniciativas existentes. Tais entraves mantêm o debate sobre a formação continuada em evidência no cotidiano docente, apontando para a necessidade de construção de novas estratégias voltadas à consolidação de um sistema formativo mais sustentável e eficaz. (Farina; Benvenutti, 2024).

Diante desse panorama, torna-se imprescindível aprofundar a compreensão sobre o papel estratégico da formação continuada no desenvolvimento profissional docente. Para além das diretrizes legais e das iniciativas governamentais, é fundamental considerar sobretudo as contribuições teóricas que vêm sustentando a relevância dessa formação ao longo do tempo. Diversos autores têm se debruçado sobre o tema, apontando caminhos, destacando potencialidades e alertando para os limites e desafios que ainda persistem. A seguir, serão apresentados alguns desses aportes, que ajudam a iluminar a centralidade da formação continuada como prática reflexiva e transformadora na trajetória docente.

A princípio, Farina e Benvenutti (2024, p. 43) começam a discussão acerca da importância da formação continuada docente nos dizendo o seguinte:

A formação continuada proporciona aos professores oportunidades de aprimoramento e atualização, enquanto a Educação ao longo da vida enfatiza a importância da aprendizagem contínua ao longo de toda a vida, destacando a necessidade de os professores estarem preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução.

Ambos os aspectos são fundamentais para o aprimoramento da prática docente e para garantir a qualidade da educação oferecida aos alunos.

A articulação entre formação continuada e educação ao longo da vida revela um compromisso com a docência como um processo dinâmico e inacabado. Reconhecer que o professor está em permanente construção implica compreender que os desafios educacionais exigem constante revisão de práticas, atualização de saberes e abertura ao novo. Nesse sentido, promover espaços formativos contínuos não é apenas uma exigência do contexto atual, mas um imperativo para uma educação de qualidade, comprometida com a transformação social e com o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Almeida (1999), por sua vez, citando Sacristán (1993)⁹, ressalta que a formação continuada dos professores não deve se limitar à superação de deficiências pontuais de conteúdo ou ao desenvolvimento de habilidades específicas. Ao contrário, ela deve promover transformações mais amplas na base da profissionalidade docente. Nesse sentido, o autor propõe um modelo formativo de caráter evolutivo e permanente, que articule tanto o desenvolvimento profissional quanto o pessoal, sempre ancorado nos contextos reais em que se dá o exercício da docência. Essa abordagem requer uma atenção integrada a todos os elementos que compõem a prática pedagógica, reconhecendo a complexidade e a diversidade dos desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

Farina e Benvenuti (2024, p. 43) contribuem mais uma vez com a discussão ao nos dizer que:

A metodologia dos encontros de formação de professores, quando planejados periodicamente, constitui-se na interação, no diálogo entre os pares, promovendo de modo integral o pensar frente à indispensável sistematização posterior de tudo que se apresenta durante a formação, planejamentos periódicos e sistematizados, tornam o entendimento mais assertivo e sua aplicabilidade muito mais coerente. A mera transmissão de conhecimentos prontos, acabados e descontextualizados aponta como uma possível causa de não obtermos resultados satisfatórios quanto ao trabalho docente.

⁹SACRISTÁN, José Gimeno. *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. In: IMBERNON, Francesc (coord.) **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona: Editorial Horsori, p.53-92, 1993.

A citação evidencia a importância de se repensar os formatos das formações continuadas, priorizando propostas que valorizem o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento. Quando os encontros são pautados por uma metodologia participativa e reflexiva, os professores não apenas assimilam conteúdos, mas também ressignificam suas práticas a partir das trocas com os pares. Isso reforça a ideia de que a formação docente precisa ser situada, contextualizada e conectada às reais demandas do cotidiano escolar, evitando modelos impositivos e fragmentados que pouco contribuem para o desenvolvimento profissional efetivo.

Nesse aspecto, Cruz (2017) complementa explicando que ensinar exige que o professor mobilize uma ampla e complexa rede de saberes, que envolvem aspectos teórico-científicos, didáticos e pedagógicos. Esses conhecimentos são fundamentais, pois a prática docente está permeada por múltiplos fatores, como a capacidade de refletir criticamente sobre suas ações, articular diferentes campos do saber durante o processo de ensino e lidar com situações inesperadas e desafiadoras no cotidiano escolar.

Dessa forma, a formação continuada possibilita ao professor uma preparação mais sólida e alinhada às exigências do contexto educacional contemporâneo. Ainda que não seja possível solucionar todas as dúvidas e desafios que emergem dentro e fora da escola, essa formação contribui para que o docente esteja mais apto a atender às necessidades dos estudantes inseridos em uma sociedade marcada pelo avanço tecnológico e pela intensa circulação de informações. É por meio de uma educação significativa que o professor se torna um mediador essencial na busca por soluções diante das dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos alunos. (Alves; Miguel, 2025).

Mesmo diante de todo esse arcabouço teórico acerca da importância e dos benefícios da formação continuada para a carreira docente, algumas observações devem ser feitas. A primeira é que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial (Chimentão, 2009, p. 3): é a partir dela que se estabelecem os fundamentos teórico-metodológicos que nortearão toda a prática profissional do professor. Uma formação inicial sólida é essencial para que o educador compreenda os princípios pedagógicos, desenvolva senso crítico e se aproprie de saberes que darão sustentação à sua atuação futura. A formação continuada, por sua vez, deve ser compreendida então como um desdobramento permanente desse processo, promovendo o aprofundamento de

conhecimentos, o acompanhamento das transformações sociais e tecnológicas e a constante reavaliação das práticas pedagógicas. Assim, ambas se complementam: enquanto a formação inicial prepara o professor para o ingresso na carreira, a formação continuada o mantém atualizado, reflexivo e apto a lidar com os desafios emergentes do cotidiano escolar.

Além disso, para que a formação continuada cumpra de fato seu papel transformador, é imprescindível que ela tenha relevância e significado para o professor. (Chimentão, 2009). Conforme aponta Nascimento (2000), muitas propostas de capacitação ainda apresentam baixa eficácia, o que se deve, em grande parte, à persistente desconexão entre teoria e prática, à centralidade excessiva em aspectos normativos e à ausência de projetos coletivos ou institucionalizados. Esses fatores acabam esvaziando o potencial formativo das ações, tornando-as pontuais, descontextualizadas e pouco aplicáveis à realidade vivida pelos docentes no cotidiano escolar.

Frente a isso, Tardif (2008) argumenta que grande parte das concepções teóricas transmitidas durante a formação de professores pode ter sido elaborada sem uma conexão direta com a prática docente, sendo, muitas vezes, distantes da realidade do ensino. Essa desconexão pode resultar na pouca aplicabilidade desses conhecimentos no cotidiano da sala de aula, tornando-os pouco eficazes para enfrentar os desafios concretos da profissão. Assim, torna-se essencial repensar o modo como essas iniciativas são concebidas, buscando maior coerência com as demandas concretas da profissão docente.

Figura 1 – Nuvem de palavras elaborada a partir do referencial teórico presente nesta seção.



Fonte: elaboração própria (2025).

A formação de professores, portanto, precisa ultrapassar a mera apropriação de conteúdos e técnicas pedagógicas, assumindo um compromisso com a escuta atenta e a valorização das especificidades de cada estudante. Esse olhar mais sensível e humanizado permite ao professor atuar de maneira mais responsiva, promovendo aprendizagens significativas que respeitam os diferentes ritmos, estilos e trajetórias. Dessa forma, o docente deixa de ser apenas um transmissor de saberes e passa a desempenhar o papel de mediador e inspirador de processos de construção do conhecimento. Para tanto, a formação continuada deve ser construída sobre pilares como a investigação, o diálogo e a reflexão sobre a prática cotidiana. É nesse movimento dialético entre teoria e prática, entre o saber e o fazer, que se consolida uma trajetória formativa capaz de gerar transformações efetivas na sala de aula e na vida dos estudantes, promovendo um ensino mais crítico, inclusivo e transformador. (Farina; Benvenuti, 2024).

RESULTADOS EM DEBATE: FORMATOS, SENTIDOS E EFETIVIDADE

Ao considerar a formação continuada como um processo indispensável ao desenvolvimento profissional docente, é essencial problematizar os diferentes formatos que ela assume, os sentidos que lhe são atribuídos pelos sujeitos envolvidos e, principalmente, sua efetividade no cotidiano escolar. Essa discussão demanda uma análise crítica das ações formativas atualmente implementadas, evidenciando tanto os avanços quanto os entraves que ainda persistem na consolidação de políticas públicas voltadas à valorização da carreira docente.

Os formatos da formação continuada variam amplamente entre cursos de curta duração, oficinas, seminários, grupos de estudos, ciclos de palestras, jornadas pedagógicas e programas institucionais de médio e longo prazo. Embora essa diversidade possa atender a múltiplas demandas e contextos, ela também revela a fragmentação que muitas vezes compromete a coerência do processo formativo. A oferta irregular, desarticulada e, por vezes, distante das necessidades reais dos professores, tende a esvaziar o potencial emancipador da formação, reduzindo-a a uma exigência burocrática ou a um rito formal sem impacto significativo sobre a prática pedagógica.

Quanto aos sentidos atribuídos à formação continuada, observa-se que ainda prevalecem compreensões divergentes entre os sujeitos da educação. Para alguns gestores

e formuladores de políticas, trata-se de uma estratégia de atualização técnica e operacional, com vistas à padronização de procedimentos e ao cumprimento de metas. Para os professores, por outro lado, a formação adquire sentido quando dialoga com sua prática cotidiana, respeita sua trajetória e promove espaços de escuta, troca e reflexão coletiva. Esse tensionamento entre modelos prescritos e práticas significativas evidencia a necessidade de repensar os objetivos formativos, aproximando-os da realidade escolar e do protagonismo docente.

No que se refere à efetividade das ações de formação continuada, o cenário é igualmente complexo. Embora existam programas que demonstraram impactos positivos, muitas propostas ainda carecem de acompanhamento sistemático, avaliação de resultados e mecanismos de retroalimentação com os próprios sujeitos formandos. Em muitos casos, a ausência de tempo na jornada docente, a precarização das condições de trabalho e a desvalorização da carreira acabam dificultando a participação efetiva e o engajamento dos professores nas formações oferecidas.

Assim, pensar a efetividade da formação continuada não implica apenas medir seus resultados em testes ou indicadores padronizados, mas, sobretudo, compreender como ela contribui para a ampliação da autonomia profissional, para o fortalecimento da identidade docente e para a construção de práticas pedagógicas mais criativas, críticas e transformadoras. Isso exige a construção de políticas públicas comprometidas com uma concepção de formação que vá além do tecnicismo e que reconheça os professores como sujeitos reflexivos, capazes de produzir conhecimento a partir de sua própria experiência.

AGENDA DE FUTURO: POLÍTICAS SUSTENTÁVEIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Uma formação continuada realmente eficaz vai muito além da simples oferta de cursos e capacitações. Ela exige um ecossistema educacional estruturado, onde investimentos adequados, valorização profissional e condições institucionais favoráveis caminhem juntos. Nesse sentido, o investimento financeiro torna-se elemento central: é preciso garantir recursos públicos consistentes e sustentáveis que permitam não apenas a criação de programas formativos, mas também sua manutenção, avaliação e aprimoramento ao longo do tempo.

Entretanto, a efetividade desses programas está profundamente atrelada à valorização do professor. Isso passa, necessariamente, por uma remuneração digna, compatível com a responsabilidade social da docência. Quando o trabalho docente é reconhecido e justamente remunerado, o professor tende a se engajar com mais disposição nos processos formativos, enxergando neles uma possibilidade real de crescimento profissional e não apenas uma exigência protocolar.

Além disso, as condições de trabalho são determinantes para que a formação continuada se concretize como prática significativa. Isso implica jornadas de trabalho que prevejam tempo para estudo, planejamento e participação em formações, bem como infraestrutura escolar adequada, acesso a tecnologias e materiais pedagógicos. Sem essas condições mínimas, qualquer política de formação tende a ser desgastada pela sobrecarga e pela falta de tempo dos professores.

Por fim, é necessário criar incentivos concretos para o aprimoramento profissional, como progressões na carreira, reconhecimento acadêmico, certificações válidas e oportunidades de atuação em redes colaborativas. Tais incentivos funcionam como mecanismos de motivação e pertencimento, demonstrando que a formação continuada é, de fato, uma via de valorização docente e não apenas uma obrigação a ser cumprida.

Portanto, uma política de formação continuada eficaz deve articular todos esses elementos de maneira coerente e integrada, promovendo não apenas a atualização técnica do professor, mas também sua autonomia intelectual, seu bem-estar profissional e seu compromisso ético com a transformação da educação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Formação Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente*. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- ALMEIDA, Maria Isabel. **O Sindicato como Instância Formadora dos Professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. 225 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ALVES, Alzenir Teixeira; MIGUEL, Joelson Rodrigues. *A Importância da Formação Continuada nos Processos de Ensino e Aprendizagem / The Importance of Continuing Education in the Teaching and Learning Processes*. **ID on line. Revista de psicologia**,

[S. l.], v. 15, n. 55, p. 146–158, 2021. DOI: 10.14295/online.v15i55.3042. Disponível em: <https://online.emnuvens.com.br/id/article/view/3042>. Acesso em: 31 jul. 2025.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. *O significado da formação continuada docente*. In: **CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – CONPEF**, 4., 2009, Londrina. Anais [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. ISBN 978-85-7846-045-7. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CRUZ, Giseli Barreto da. *Didática e docência no ensino superior*. **Rev. bras. Estud. pedagóg.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.

CUNHA, M. I. DA. *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609–626, jul. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Acesso em: 12 jul. 2025.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024. 148 p.

FONTES, Anderson Rios. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica: um estudo sobre o programa gestar no Estado da Bahia**. 121 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2014.

GATTI, B. A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57–70, jan. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MAGALHÃES, L. K. C. DE; AZEVEDO, L. C. S. S. *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://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdm545c6bxtK8XSF6tbq/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MOTTA, V. C. *Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo*. **Revista Trab. Educ. Saúde**, v. 6, n. 3, p. 549-571, nov./fev. 2009.

NASCIMENTO, M. das G. *A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática*. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, PT: Universidade de Aveiro, 1991.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. DE. *O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais*. **Educar em Revista**, v. 37, p. e72722, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPÍTULO IV

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

CENÁRIOS DE DOCÊNCIA NA ERA DIGITAL

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais tem provocado mudanças significativas em diversos setores da sociedade — e a educação tem sido particularmente impactada por esse processo. A docência, enquanto prática social, não se mantém à margem dessas transformações: ela se redimensiona em contato com novos ambientes digitais, com fluxos de informação em tempo real, com linguagens multimodais e com a necessidade crescente de desenvolver competências ligadas ao uso crítico e criativo da tecnologia.

Isso é corroborado por Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), os quais afirmam que, no cenário atual, as tecnologias digitais assumem um papel central na redefinição das dinâmicas sociais, influenciando profundamente as formas de interação, trabalho e aprendizagem. A emergência do ciberespaço, em complementariedade — e, por vezes, em substituição — aos espaços presenciais tradicionais, exige uma revisão das concepções até então estabelecidas sobre formação e educação, demandando novos olhares e práticas diante dessa realidade em transformação.

Assim, professores e professoras têm enfrentado desafios que vão além do domínio dos conteúdos curriculares. Espera-se que eles atuem em ambientes mediados por plataformas digitais, dispositivos móveis, redes sociais e, mais recentemente, por ferramentas de inteligência artificial. Essas tecnologias reconfiguram práticas pedagógicas, modos de interação, formas de avaliação e a própria organização do tempo e do espaço na escola. Em muitos casos, também escancaram desigualdades estruturais, tanto entre os estudantes quanto entre os próprios docentes.

Ao mesmo tempo, a presença das tecnologias digitais não deve ser pensada apenas como uma demanda externa que pressiona a escola a “se modernizar”. Trata-se de reconhecer que vivemos em uma cultura digital, na qual saberes, valores e formas de produção de conhecimento são atravessados pela lógica das mídias, dos algoritmos e da conectividade. Nesse aspecto, a formação docente precisa ir além da aquisição de

habilidades técnicas: ela deve possibilitar a construção de uma postura ética, reflexiva e inovadora diante das possibilidades — e dos riscos — trazidos pelas tecnologias.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível que professores e professoras estejam preparados para integrar as tecnologias digitais em sua prática pedagógica, não apenas dominando as ferramentas disponíveis, mas também atuando de forma crítica na curadoria de conteúdos presentes nas redes. Essa atuação visa estimular a criatividade e a criticidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem intelectualmente desafiadora, socialmente significativa e orientada para a formação cidadã (Soares; Procasko, 2018).

Portanto, compreender os cenários de docência na era digital implica olhar para as tensões e os deslocamentos que se produzem nas práticas educativas. É nesse campo de complexidade que este capítulo se insere. A partir de uma investigação teórica, busca-se mapear as experiências formativas que envolvem o uso de tecnologias digitais na formação docente, discutir sentidos atribuídos a essas práticas e apontar limites e potencialidades que emergem desse processo.

DESENHO DO ESTUDO: MAPEAMENTOS E ANÁLISES

A presente investigação tem natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, centrando-se na análise documental e bibliográfica sobre a inserção das tecnologias digitais na formação docente. O estudo foi desenvolvido com base no mapeamento de produções acadêmicas (artigos, teses, dissertações) publicadas, disponíveis em bases como Scielo, Google Acadêmico e periódicos da CAPES, além da análise de documentos oficiais — como diretrizes curriculares nacionais e políticas públicas.

Os critérios de seleção envolveram a pertinência temática (formação docente e tecnologias digitais) e a relevância institucional das fontes. A análise seguiu princípios da análise de conteúdo, buscando identificar categorias relacionadas à intencionalidade pedagógica no uso das TDICs, ao desenvolvimento de competências digitais, às abordagens formativas e aos desafios estruturais enfrentados pelos docentes. Este percurso metodológico permitiu traçar um panorama crítico das práticas em curso, dos sentidos atribuídos às tecnologias na formação e das tensões que atravessam esse campo.

BASES TEÓRICAS

A incorporação das tecnologias digitais nos cursos de formação docente, tanto na formação inicial quanto na continuada, tem se mostrado um campo em expansão, mas ainda marcado por assimetrias e desafios. Esta seção apresenta um mapeamento de como as licenciaturas e os programas de formação continuada têm se apropriado — ou não — das tecnologias no processo formativo de professores. A análise busca evidenciar tanto as iniciativas bem-sucedidas quanto as lacunas que persistem, especialmente no que diz respeito à intencionalidade pedagógica, ao acesso equitativo e ao desenvolvimento de competências digitais críticas. Além disso, são destacadas algumas diretrizes e políticas públicas que orientam tais processos, revelando o papel do Estado e das instituições de ensino na promoção (ou limitação) de uma formação docente mais alinhada às exigências da cultura digital.

Entre os anos de 2000 e 2023, observam-se profundas e rápidas transformações impulsionadas pelo avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), cujos impactos se diferenciam notavelmente do cenário vivenciado na década de 1990, quando ainda não se dispunha da vasta oferta e qualidade dos bancos de dados disponíveis atualmente. Esse avanço tem se refletido de forma significativa também na área educacional, ampliando as possibilidades de acesso, produção e compartilhamento de informações e conhecimentos, e promovendo mudanças estruturais nos processos de ensino e aprendizagem (Branco; Adriano; Zanatta, 2020).

Serafim e Sousa (2011) no ajudam a entender que, diante das transformações sociais contemporâneas, a educação passa a assumir um papel que vai além da mera transmissão de informações, exigindo um processo contínuo de renovação e adaptação. A escola, concebida dentro da lógica da era industrial, foi originalmente pensada para formar indivíduos aptos a atuar em uma sociedade hoje superada. No entanto, as novas demandas sociais, profissionais e cidadãs impõem à educação o desafio de preparar sujeitos capazes de aprender continuamente e lidar com contextos em constante mudança.

Com isso, os autores alertam que:

Desse modo, é de se esperar que a escola tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes

possam ser sistematizados em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças. (Serafim; Sousa, 2011, p. 20).

O trecho de Serafim e Sousa (2011) nos convida a refletir sobre a urgência de uma transformação no espaço escolar diante das demandas do mundo digital. A “reinvenção” da escola não é apenas uma metáfora, mas uma exigência concreta diante das mudanças sociotecnológicas que impactam diretamente as formas de ensinar e aprender. Nesse processo, o papel do professor ganha centralidade, não como mero usuário de ferramentas digitais, mas como mediador crítico, capaz de integrar essas tecnologias à sua prática pedagógica de forma significativa.

O que seriam então tais “tecnologias digitais”? Para nos situarmos, é importante entender o que são dois termos que muitos autores consideram a mesma coisa (outros não), que são as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) e as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação). Neste capítulo levaremos em consideração o termo TDICs. De acordo com Souza (2010, p. 10),

A tecnologia da informação e comunicação (TIC) pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. As TICs são utilizadas das mais diversas formas, na indústria (no processo de automação), no comércio (no gerenciamento, nas diversas formas de publicidade), no setor de investimentos (informação simultânea, comunicação imediata) e na educação (no processo de ensino-aprendizagem, na Educação à Distância).

Para Ricoy e Couto (2014, p. 899), “as TICs são dispositivos que podem promover mudanças muito importantes nas diferentes facetas da vida das pessoas a partir das práticas, dos serviços e do conhecimento que facilitam.” As TICs, portanto, é um conjunto abrangente de recursos eletrônicos e tecnológicos, que inclui não apenas os dispositivos digitais contemporâneos, como computadores, tablets e smartphones, mas também tecnologias anteriores ao advento da era digital, a exemplo do telégrafo, rádio, televisão e jornal. Essa compreensão considera a evolução histórica dos meios de comunicação e sua contribuição para os processos informacionais ao longo do tempo. (Anjos; Silva, 2018).

Figura 1 – O que são TICs (com base em Anjos; Silva, 2018).



Fonte: elaboração própria (2025).

As definições apresentadas por Souza (2010) e Ricoy e Couto (2014) evidenciam a amplitude e a versatilidade das Tecnologias da Informação e Comunicação, mostrando que seu impacto transcende a educação e alcança diversos setores da sociedade.

No entanto, alguns pesquisadores, como Kenski (2009), utilizam o termo Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) para se referir às tecnologias digitais conectadas à internet, ressaltando seu papel na ampliação das possibilidades comunicativas e na mediação de processos educacionais. Por outro lado, Valente (2013) adota uma concepção mais abrangente, entendendo as TDICs como fruto da convergência de diferentes tecnologias digitais — a exemplo de vídeos, softwares, aplicativos, smartphones, imagens, consoles e jogos virtuais — que, ao se integrarem, compõem novos dispositivos e ambientes interativos. Para esse autor, qualquer equipamento eletrônico que permita conexão em rede pode ser considerado uma TDIC, na medida em que amplia as formas de comunicação, interação e produção de conhecimento dos usuários. Essas abordagens mostram a diversidade de entendimentos em torno das TDICs e sua relevância no contexto educacional contemporâneo.

Figura 2 - TDICs.



Fonte: elaboração própria (2025).

Apesar de, como mencionado, poderem ser incorporadas em outros contextos da sociedade, além da educação, é neste campo que elas ganham destaque. A literatura existente, como veremos a seguir, é bem ampla ao tratar sobre a importância das TDICs nos processos de ensino e aprendizagem. A incorporação inerente das TDICs à educação pode, utilizando a fala de Ladeira (2022, p. 4-5), ser justificada pelo fato de que “o professor que nega veemente a tecnologia, não pode também negar o fato de que ela esteja constantemente presente no cotidiano discente”.

Schultz e Sarmento (2020), por exemplo, começam a construção do nosso aporte afirmando que as TDICs oferecem, atualmente, a possibilidade de conduzir aulas de forma mais dinâmica, interativa e colaborativa, promovendo uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino. No entanto, para que isso ocorra de maneira efetiva, é necessário que os docentes repensem suas práticas pedagógicas, o que se configura como um dos grandes desafios da contemporaneidade. A incorporação dos recursos tecnológicos aos processos de ensino e aprendizagem não é mais opcional, mas uma exigência do contexto atual, marcado por constantes avanços nos meios de informação e comunicação.

A dinamicidade apontada no parágrafo anterior é corroborada por Araújo *et al.* (2023, p. 2):

A utilização das tecnologias digitais no meio educacional tornou-se imprescindível com a chegada da pandemia e consequentemente, com o formato de ensino remoto, por manter o ensino-aprendizagem ativo e propiciar aulas mais dinâmicas, com atividades inovadoras que possam favorecer a motivação do educando diante de novos desafios.

A pandemia evidenciou de forma contundente a centralidade das tecnologias digitais no cenário educacional contemporâneo. Diante da necessidade urgente de adaptação ao ensino remoto, tais recursos deixaram de ser apenas ferramentas complementares para se tornarem pilares do processo de ensino-aprendizagem. Essa experiência acelerou transformações já em curso, revelando o potencial das TDICs para tornar as aulas mais atrativas, interativas e conectadas com os interesses dos estudantes. Ao mesmo tempo, trouxe à tona desigualdades de acesso e preparo, desafiando educadores e gestores a repensarem a inclusão digital como parte essencial do direito à educação.

A dinamicidade também surge, além da inclusão, nas considerações de Silva e Teixeira (2020), as quais nos explicam que a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto educacional representa, ao mesmo tempo, um desafio e uma oportunidade. Embora existam obstáculos a serem superados — como infraestrutura inadequada, falta de formação docente e desigualdade de acesso —, a adoção consciente e bem planejada dessas tecnologias pode tornar o processo educativo mais dinâmico, inclusivo e conectado às exigências do mundo contemporâneo. Para que esses impactos sejam positivos e efetivos, é essencial que a implementação das TDICs ocorra com responsabilidade e intencionalidade pedagógica, respeitando o papel formativo da escola.

Por outro lado, ainda que reconheçam a importância das TDICs no ambiente educacional, Santos, Cazuza e Aleixo (2023) são mais cautelosos ao explicarem que a inserção da educação na cultura digital tem provocado mudanças significativas na prática docente, exigindo dos professores novas metodologias capazes de engajar os alunos de forma mais participativa e prazerosa. Embora as TDICs ofereçam amplas possibilidades de inovação e enriquecimento das aulas, sua presença não garante, por si só, a qualidade do ensino. É fundamental que os educadores adotem uma postura crítica e consciente

diante dessas ferramentas, reconhecendo que a atuação docente continua sendo central para a promoção de uma aprendizagem significativa, especialmente em uma sociedade cada vez mais interligada digitalmente.

A preocupação de Santos, Cazuza e Aleixo (2023) em relação ao uso consciente e crítico das TDICs na educação é aprofundada pela pesquisa de Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2017), que evidencia limitações significativas no modo como os professores têm integrado essas tecnologias à prática pedagógica. Segundo os autores, ainda é comum encontrar discursos docentes que reconhecem as potencialidades das TDICs, mas demonstram insegurança quanto ao que fazer e como utilizá-las de forma pedagógica. Os usos relatados são, em sua maioria, técnicos, periféricos e desconectados dos conteúdos curriculares, servindo muitas vezes apenas como recurso de entretenimento, passatempo ou estratégia para captar a atenção dos alunos — e não como instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa revela ainda que, apesar de a maioria dos professores utilizar algum recurso digital em sala, esses usos são majoritariamente incipientes e desprovidos de objetivos pedagógicos bem definidos. Entre os fatores que dificultam uma apropriação mais efetiva das TDICs estão a ausência de fluência digital e pedagógica, a falta de apoio técnico e formativo nas escolas, bem como sentimentos de insegurança e resistência à mudança. Como resultado, as práticas docentes permanecem, em grande parte, estáveis e pouco transformadas, com as tecnologias digitais sendo usadas mais para atenuar desafios cotidianos do que para promover inovação educacional. (Souza-Neto; Lunardi-Mendes, 2017).

Diante desses cenários marcados por incertezas, é imprescindível que analisemos com mais atenção o papel do Estado na promoção de políticas públicas que viabilizem o uso efetivo das TDICs no ambiente educacional. Isso inclui não apenas a oferta de infraestrutura tecnológica nas escolas, mas também a garantia de formação inicial e continuada de qualidade para os professores, de modo que estejam preparados para integrar esses recursos às suas práticas pedagógicas de forma crítica e significativa. Afinal, a presença das tecnologias por si só não assegura inovação ou melhoria no ensino; é necessário um compromisso estruturado que envolva investimentos, planejamento e acompanhamento constante. Nesse sentido, torna-se fundamental investigar quais ações

têm sido implementadas pelos órgãos governamentais e quais são os seus reais impactos na construção de uma cultura digital escolar capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem no país.

Em âmbito nacional, políticas educacionais como a Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, notoriamente, orientam que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação sejam integradas de maneira transversal tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores. A ideia central é que as TDICs sejam compreendidas como ferramentas didático-pedagógicas essenciais à prática docente (Brasil, 2015). Complementarmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, aprofunda essa diretriz ao afirmar que o uso das tecnologias deve ocorrer de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, possibilitando aos estudantes comunicar-se, acessar e produzir conhecimentos, bem como resolver problemas de forma autônoma e criativa em diferentes contextos (Brasil, 2017).

Embora as TDICs ofereçam possibilidades significativas de inovação no ensino, sua incorporação obrigatória nos currículos de formação inicial de professores no Brasil só começou a ocorrer efetivamente na segunda década do século XXI. A estrutura curricular das licenciaturas no país é organizada de forma hierárquica, sendo inicialmente orientada pelo Conselho Nacional de Educação, posteriormente pelos Conselhos Estaduais, e, por fim, implementada pelas universidades, que assumem a responsabilidade pela operacionalização dessas diretrizes nos cursos de formação docente. (Santos; Filho, 2021).

Retomando Brasil (2015) e Brasil (2017),

Em âmbito nacional, a enculturação desse conteúdo tecnológico na formação inicial docente germinou somente no ano 2015, por iniciativa do Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução n.02/2015. Nessa legislação, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aparecem de forma transversal como ferramenta metodológica na formação inicial e continuada de professores, propiciando um aprimoramento da prática pedagógica. Nesse caso, a tecnologia é compreendida como um dos recursos e estratégias didático-pedagógicas que o professor deve incorporar ao conhecimento para prática pedagógica, quando egresso da formação inicial. No tocante à formação continuada, ainda no mesmo documento, as TDICs aparecem como uma necessidade docente de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, a ciência e a tecnologia. De modo correlato, da forma em que foi descrita essa normativa em relação à formação continuada, segue a tendência da

necessidade de inserção desses aspectos teóricos e práticos na formação inicial e na prática dos professores da educação básica. Logo, do ponto de vista legislativo, temos uma formação enraizada no século XXI, que prioriza um professor atualizado e com um vasto aporte didático-pedagógico para o exercício da sua profissão no que tange ao uso das novas tecnologias em ambiente escolar. (Santos; Filho, 2021, p. 24-25).

A obrigatoriedade da inserção das TDICs na formação inicial e continuada de professores, conforme estabelecido pela Resolução nº 02/2015, representa um avanço importante no reconhecimento das demandas contemporâneas da educação. No entanto, esse movimento tardio também evidencia o descompasso entre a legislação e a realidade vivida nas escolas e universidades, onde a prática docente ainda carece de suporte efetivo para integrar criticamente essas tecnologias ao cotidiano pedagógico. Mais do que uma exigência normativa, a presença das TDICs exige uma mudança cultural no modo como se concebe o ensino e a aprendizagem, demandando formações que transcendam o aspecto técnico e promovam a reflexão sobre os usos pedagógicos, éticos e críticos dessas ferramentas na educação básica.

No campo legislativo, podemos citar também, além da Resolução mencionada e da BNCC, o Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, que reestrutura o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), originalmente criado em 1997. Em seu site, o MEC define o programa da seguinte forma: “É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.” O programa objetiva:

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa; IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas; V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais. (Brasil, 2007).

Em seu artigo 4º reforça que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que aderirem ao ProInfo são responsáveis por: I - prover a infra-estrutura necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do Programa; II - viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação; III - assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas; IV - assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do Programa, findo o prazo de garantia da empresa fornecedora contratada. (Brasil, 2007).

As diretrizes do ProInfo revelam uma proposta abrangente de integração das TDICs na educação básica, indo além da simples disponibilização de equipamentos. O programa busca fomentar a melhoria do ensino, a inclusão digital e a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que atribui responsabilidades claras aos entes federativos quanto à infraestrutura, capacitação docente e suporte técnico, reforçando a necessidade de uma política articulada e comprometida com a efetividade das ações tecnológicas no ambiente escolar.

O que acontece na realidade pode ser, entretanto, bem diferente do que é apontado na lei. Embora o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) tenha objetivos amplos e estruturados, sua implementação nas escolas públicas encontra inúmeros entraves que comprometem sua efetividade. A pesquisa de Gomes, Santos e Medeiros (2022), por exemplo, revela que, nas duas escolas analisadas, a atuação do ProInfo é atravessada por tensões relacionadas à descontinuidade das ações e à falta de assistência adequada. Entre os principais obstáculos identificados estão o número reduzido de computadores em funcionamento nos laboratórios, a obsolescência dos equipamentos e a limitação de recursos técnicos. Apesar disso, os professores ainda reconhecem o potencial do programa como instrumento de apoio pedagógico, especialmente ao ser ressignificado diante de novas demandas, como sua inserção nos cursos técnicos de nível médio. Fica evidente, contudo, que os objetivos inicialmente traçados para o ProInfo ainda estão distantes de serem plenamente alcançados, o que reforça a necessidade urgente de revisão e fortalecimento da política para que ela possa de fato cumprir seu papel no processo de integração das tecnologias digitais ao ensino.

A pesquisa realizada por Martins e Flores (2015) reforça a distância entre as diretrizes estabelecidas pelo ProInfo e sua efetivação no cotidiano das escolas públicas. Os autores identificaram que o uso pedagógico das tecnologias nas instituições pesquisadas é ainda bastante incipiente, o que se mostra preocupante diante dos altos investimentos públicos já destinados ao programa. Em vez de promover o uso significativo das TDICs no ensino e na aprendizagem, as ações do ProInfo têm se concentrado majoritariamente na aquisição de equipamentos e infraestrutura, deixando em segundo plano a formação continuada dos professores — fator apontado como fundamental para o êxito da proposta. Os dados evidenciam a necessidade de um acompanhamento mais sistemático e de uma avaliação formativa constante por parte do Ministério da Educação, de modo que ajustes e intervenções possam ser realizados com mais agilidade, garantindo maior efetividade na implementação da política e, consequentemente, melhores resultados no processo educacional.

A pesquisa de Oliveira (2011) revela importantes limitações na implementação efetiva das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas escolas públicas, especialmente no contexto do ProInfo. Os dados indicam que a aprendizagem digital ocorre majoritariamente fora da escola, em *lan houses* ou residências de terceiros, em virtude da precariedade da infraestrutura nas unidades escolares. A quantidade insuficiente de computadores, aliada à ausência de manutenção adequada e à baixa apropriação pedagógica das tecnologias pelos professores, compromete o potencial educativo dos laboratórios de informática. Observa-se também uma desconexão entre os conteúdos trabalhados nas salas de aula e as atividades realizadas nos laboratórios, devido à falta de articulação entre os docentes regulares e os professores responsáveis pelos ambientes informatizados. Essa lacuna está ligada à ausência de formação adequada dos educadores para o uso das TDIC. Embora os alunos demonstrem maior receptividade às tecnologias, a censura a determinados sites e a dificuldade dos professores em integrar essas ferramentas de forma didática revelam um cenário que ainda demanda investimentos em formação continuada e políticas de acompanhamento mais eficazes.

Diversas pesquisas realizadas até o ano de 2020 já evidenciavam problemas recorrentes na implementação do ProInfo, como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de formação continuada e o uso limitado das TDICs em sala de aula. Diante desse cenário, torna-se pertinente investigar, por meio de estudos mais recentes (dos

últimos cinco anos, por exemplo), se houve avanços ou se os entraves persistem. A recorrência dessas fragilidades identificadas ao longo do tempo sugere que o programa, assim como outras políticas públicas voltadas à inserção das tecnologias na educação básica, necessita de reformulações significativas. Tais melhorias devem contemplar não apenas a disponibilização de equipamentos, mas também o fortalecimento da formação docente, o acompanhamento pedagógico e a valorização da cultura digital nas escolas, para que as TDICs sejam efetivamente integradas ao processo de ensino-aprendizagem de forma crítica, significativa e transformadora.

EVIDÊNCIAS E SENTIDOS: O QUE CONSTATAMOS

A análise das políticas públicas, das diretrizes normativas e das evidências de pesquisas revela uma lacuna significativa entre os pressupostos legais que regem a incorporação das TDICs na formação docente e a realidade vivida nas escolas e universidades brasileiras. Ainda que os documentos oficiais, como a Resolução CNE nº 02/2015 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontem para a integração transversal e crítica das tecnologias digitais no processo de formação docente, o cenário observado nas práticas escolares e universitárias indica um percurso repleto de descontinuidades, improvisações e assimetrias de acesso e apropriação.

De um lado, percebe-se o reconhecimento crescente da importância das TDICs como recursos formativos, comunicativos e pedagógicos capazes de potencializar a aprendizagem e promover a inovação nas práticas educacionais. Estudos como os de Serafim e Sousa (2011) e Valente (2013) reforçam a necessidade de uma atuação docente que vá além do domínio técnico das ferramentas, convocando o professor a atuar como mediador crítico em um ambiente digital dinâmico. Por outro lado, as pesquisas empíricas, como as de Gomes, Santos e Medeiros (2022), Martins e Flores (2015) e Oliveira (2011), sinalizam que as condições estruturais, a escassez de formação continuada e a ausência de planejamento sistêmico são obstáculos persistentes para a consolidação de uma cultura digital efetiva na educação básica.

Os dados mostram que os laboratórios de informática, muitas vezes, funcionam de forma precária ou estão subutilizados; os equipamentos são insuficientes, obsoletos ou mal mantidos; e as atividades desenvolvidas com o uso das tecnologias ainda são pontuais,

desarticuladas do currículo e fortemente influenciadas por um uso tecnicista. Isso evidencia que, apesar das proposições legais, como as do ProInfo, as políticas públicas ainda não conseguiram garantir o suporte necessário — tanto técnico quanto pedagógico — para que as TDICs se tornem efetivamente parte da prática cotidiana dos docentes.

Outro ponto relevante é a formação dos professores. Os cursos de licenciatura, em grande parte, não oferecem uma preparação sólida voltada à integração pedagógica das tecnologias. Ainda que existam iniciativas pontuais e experiências exitosas, falta uma articulação orgânica entre as disciplinas específicas, os componentes pedagógicos e o uso significativo das TDICs. A formação continuada, por sua vez, é frequentemente ofertada de forma fragmentada, sem continuidade e sem considerar o contexto de atuação dos professores. Essa desconexão entre a formação e a prática compromete o potencial transformador das tecnologias no cotidiano escolar.

A esse cenário soma-se o desafio da desigualdade digital. A pandemia da COVID-19 escancarou as disparidades de acesso às tecnologias, tanto entre estudantes quanto entre professores. Embora tenha havido um movimento de intensificação do uso de plataformas digitais e recursos remotos, muitas dessas práticas foram adotadas de forma emergencial e desassistida, sem respaldo formativo suficiente, o que gerou experiências de aprendizagem irregulares e, por vezes, excludentes. A literatura analisada aponta que, mesmo com o avanço tecnológico, o sucesso da incorporação das TDICs depende fundamentalmente da mediação docente e do planejamento pedagógico intencional.

Nesse contexto, o que se evidencia é a necessidade de uma revisão profunda nas políticas de formação inicial e continuada de professores, incluindo a superação do foco instrumental no uso das tecnologias e a valorização de práticas mais reflexivas, críticas e contextualizadas. É preciso fortalecer o protagonismo docente na apropriação das TDICs, criando condições para que os professores não apenas “utilizem” as tecnologias, mas as integrem de forma criativa e transformadora em seus projetos pedagógicos.

Figura 3 – O que é necessário para que as TDICs sejam efetivamente benéficas?



Fonte: elaboração própria (2025).

Por fim, é necessário compreender que a integração das TDICs não se dá de maneira homogênea, e tampouco deve ser tratada como uma solução automática para os problemas da educação. Ela requer uma abordagem sistêmica, que envolva investimento em infraestrutura, formação continuada de qualidade, apoio técnico permanente, avaliação constante das políticas públicas e, sobretudo, um compromisso ético com a democratização do acesso ao conhecimento. Somente assim será possível consolidar uma cultura digital educacional que realmente contribua para uma educação pública de qualidade, inclusiva e voltada para os desafios do século XXI.

LIMITES E POTENCIALIDADES: PARA ALÉM DA ADOÇÃO INSTRUMENTAL

A discussão sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação docente não pode se encerrar na constatação das dificuldades operacionais ou na superficialidade do uso técnico que predomina em muitas práticas escolares. É

necessário avançar para uma compreensão mais crítica e complexa, que reconheça as TDICS não apenas como ferramentas de apoio, mas como mediadoras de processos formativos, comunicativos e culturais no contexto da educação contemporânea. Ao longo das análises realizadas, foram identificados diversos limites que dificultam a incorporação efetiva das tecnologias nos cursos de formação docente e na prática pedagógica. Entre os principais obstáculos, destacam-se a ausência de intencionalidade pedagógica no uso das ferramentas digitais, a carência de políticas públicas articuladas de formação continuada, a infraestrutura precária nas escolas, a obsolescência dos equipamentos, a distância entre professores regentes e os espaços de uso tecnológico, como os laboratórios de informática, e a reprodução de práticas tradicionais mesmo em ambientes digitalizados.

Esses fatores evidenciam uma adoção instrumental das TDICs, que se caracteriza por usos pontuais, técnicos e desprovidos de reflexão crítica. Em vez de promover transformações nos modos de ensinar e aprender, essas tecnologias são, muitas vezes, utilizadas como suporte acessório ou como forma de “modernizar” velhas práticas, sem alterar suas estruturas pedagógicas. Como apontado por Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2017), esse tipo de apropriação periférica reduz o potencial emancipador das tecnologias, limitando-as a funções de entretenimento ou de preenchimento do tempo letivo. Nesse modelo, o protagonismo do professor permanece centrado na transmissão de conteúdos, enquanto os estudantes continuam como receptores passivos, contrariando as possibilidades interativas, colaborativas e autorais que as TDICs oferecem.

Por outro lado, apesar desses limites, as TDICs também se apresentam como um campo de grande potencialidade para a formação e a prática docente, desde que seu uso seja intencional, crítico e criativo. Quando integradas com clareza de propósitos ao planejamento pedagógico, essas tecnologias podem ampliar as formas de representação do conhecimento, estimular o protagonismo dos estudantes, favorecer a aprendizagem ativa e possibilitar a construção colaborativa de saberes. Em experiências positivas observadas em pesquisas recentes e relatos de práticas docentes, mesmo em contextos adversos, foi possível identificar ações como o desenvolvimento de projetos interdisciplinares mediados por mídias digitais, o uso de plataformas colaborativas para a produção de conteúdo, e a reinvenção de práticas pedagógicas durante o ensino remoto imposto pela pandemia. Nessas experiências, percebe-se que a apropriação significativa

das TDICs está diretamente relacionada ao envolvimento docente, à autonomia na escolha e criação de recursos, e ao compromisso com uma educação conectada às necessidades e interesses dos sujeitos contemporâneos.

Assim, o desafio atual não é apenas ensinar professores a utilizar tecnologias, mas formar educadores capazes de compreender criticamente seus efeitos, explorar suas possibilidades pedagógicas e mediar processos educativos transformadores. Isso implica a necessidade de políticas públicas mais consistentes, que articulem investimento em infraestrutura, formação inicial e continuada de qualidade, apoio técnico e pedagógico nas escolas, e o reconhecimento do papel estratégico do professor na construção de uma cultura digital escolar. A superação da adoção meramente instrumental das TDICs exige, portanto, uma mudança estrutural nas concepções de currículo, de ensino e da própria função social da escola.

Mais do que capacitar para o uso de ferramentas, é necessário formar para o sentido. E isso implica deslocar o foco da técnica para a pedagogia, da operação para a reflexão, do consumo para a produção de conhecimento. Em última instância, trata-se de reconhecer que a integração crítica das TDICs na educação é uma condição fundamental para uma escola que deseja ser relevante, justa e transformadora em um mundo marcado pela conectividade, pela complexidade e pela velocidade das mudanças culturais e tecnológicas.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Alexandre M. dos; SILVA, Glaucia Eunice G. da. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação** – Unidade I. Cuiabá: Secretaria de Tecnologia Educacional, Universidade Federal de Mato Grosso, 2018. Disponível em:

[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429662/2/Tecnologias%20Digitais%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20da%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20\(TDIC\)%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429662/2/Tecnologias%20Digitais%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20da%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20(TDIC)%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 21 jul. 2025.

ARAÚJO, Jonimar P. de; GARCIA, Tânia C. M.; SOBRINHO, Djanni M. dos S.; GARCIA, Túlia F. M. *USO DAS TDICs NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 177–195, 2023. DOI: 10.21680/1984-3879.2023v23n2ID33218. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/33218>. Acesso em: 23 jul. 2025.

- BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; ZANATTA, S. C. *Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19*. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp2, p. 328–350, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p328-350. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10712>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/proinfo>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.2/2015**. 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-p-df/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://bncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Diário Oficial da União: *seção 1*, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 26 jul. 2025.
- GOMES, R. M. de O.; SANTOS, J. M. C. T.; MEDEIROS, E. A. de. *O Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO em tessitura de resignificação no contexto da prática*. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e87560. Outubro de 2022.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- LADEIRA, F. F. (2022). *As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino de Geografia: para além de visões instrumentais*. **Ensino Em Re-Vista**, 29(Continua), e029. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-29>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- MARTINS, R. X.; FLORES, V. DE F. *A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 242, p. 112–128, jan. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/330812273>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. DE O. *Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas*. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e180201, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2025.
- OLIVEIRA, Hérica Queiroz. **Tecnologias de informação e comunicação na educação e inclusão socio-digital: uma avaliação do Programa de Informática na Educação – Proinfo em Fortaleza**. 2011. 142f. – Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2011.

- RICOY, M. C.; COUTO, M. J. V. S. *As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados na universidade*. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 897–912, out. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000005>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- SANTOS, R. M. dos; CAZUZA, E. dos S.; ALEIXO, F. *TDIC E EDUCAÇÃO: desafios e possibilidades na prática pedagógica*. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023064, 2023. DOI: 10.24065/re.v13i1.2528. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2528>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- SANTOS, Taís Andrade dos; FILHO, Moacir Pereira de S. *As TDIC nos cursos de licenciatura: um olhar sobre as políticas e a legislação referentes ao ensino*. In: ARAYA, Ana Maria Osorio; GIBIN, Gustavo Bizarria; SOUZA FILHO, Moacir Pereira de (orgs.). **O ensino de Ciências e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC): pesquisas desenvolvidas na educação básica** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2021. p. 197–214. ISBN 978-65-5714-054-3. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557140543>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. DE M. *Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino*. **Revista Katálýsis**, v. 23, n. 3, p. 429–438, set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p429>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. *Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar*. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 19–50. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho da; TEIXEIRA, Cenidalva Miranda de Sousa. *O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia*. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 13, p. 01-17, e023064, 2023. 17da COVID-19. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 9, p. 70070-70079, 2020.
- SOARES, Kátia Martins; PROCASKO, Josiane Carolina Soares Ramos. *A inserção da tecnologia no ensino fundamental: reflexões a partir da práxis pedagógica*. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 16, n. 2, p. 15–28, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v16i2.55655. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/55655>. Acesso em: 19 jul. 2025.
- SOUZA, Elisângela Alves de. **A tecnologia da informação e comunicação – TIC como recurso didático no ensino superior**. 2010. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41592/1/2010_tcc_essouza.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.
- SOUZA-NETO, Alaim; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. *Os usos das tecnologias digitais na escola: discussões em torno da fluência digital e segurança docente*. **Revista e-Curriculum (PUC-SP)**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 504–523, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30397>. Acesso em: 23 jul. 2025.

VALENTE, J. A. *Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a assagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital*. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Orgs.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013.

SAÚDE MENTAL E (DES) VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

PANORAMA INICIAL: CONDIÇÕES DE TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE

As transformações nas dinâmicas escolares nas últimas décadas, associadas ao aumento das exigências burocráticas, à sobrecarga de trabalho e à crescente desvalorização social da profissão, têm contribuído significativamente para o adoecimento físico e mental de docentes no Brasil. A precarização das condições de trabalho, a indisciplina escolar, a pressão por resultados e a fragilidade das políticas de apoio contribuem para um cenário alarmante de sofrimento psíquico no exercício da docência.

Esse contexto é corroborado por Oliveira, Castro e Assis (2024), as quais explicam que a jornada de trabalho docente, frequentemente marcada pela exaustão, envolve uma série de fatores que impactam diretamente as condições de atuação dos professores. Entre eles, destacam-se a sobrecarga e o mal-estar decorrentes da intensificação do trabalho, o desequilíbrio entre o esforço empregado e o reconhecimento recebido, além da realização de atividades extracurriculares que, muitas vezes, não são remuneradas. Tais questões têm sido discutidas por estudiosos da área com o objetivo de promover uma reflexão crítica sobre a precarização das condições de trabalho na docência.

Além disso, diversas pesquisas apontam para o crescimento de quadros de ansiedade, depressão, estresse crônico e síndrome de burnout entre os profissionais da educação básica, especialmente entre os que atuam em contextos marcados por vulnerabilidades sociais. A intensificação do trabalho, muitas vezes acompanhada da ausência de espaços de escuta e acolhimento, fragiliza a saúde emocional do professor e compromete sua atuação pedagógica.

As políticas neoliberais promoveram uma significativa fragilização dos direitos sociais e trabalhistas, tornando a classe trabalhadora mais vulnerável e exposta a processos de adoecimento. No contexto escolar, essa reestruturação do Estado também impactou fortemente o trabalho docente, que passou a ser alvo de um controle cada vez

mais rigoroso — tanto no que se refere à forma de ministrar aulas, quanto à definição dos conteúdos e às práticas de avaliação. Esse cenário impõe aos professores pressões internas constantes, além de um modelo de gestão que intensifica a carga laboral, flexibiliza contratos, impõe arrocho salarial e promove a alienação. Como resultado, muitos docentes enfrentam um quadro preocupante de sofrimento psíquico e desgaste profissional. (Neta; Cardoso; Nunes, 2020).

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo discutir os fatores que afetam a saúde mental docente, evidenciando a relação entre condições de trabalho e adoecimento, e refletir sobre a importância de políticas públicas e institucionais que promovam o bem-estar e a valorização profissional. A análise se propõe a tensionar os discursos naturalizados sobre o sofrimento docente e a destacar estratégias que contribuam para a construção de ambientes escolares mais humanos, dialógicos e saudáveis.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo foi elaborado com base em uma abordagem qualitativa e exploratória, com foco em revisão de literatura científica e análise documental. O percurso metodológico buscou articular referenciais teóricos a fim de compreender o fenômeno do adoecimento docente em suas múltiplas dimensões. A seleção do material incluiu artigos acadêmicos, relatórios institucionais, dissertações, teses e publicações de órgãos oficiais (como o Ministério da Educação). A escolha das fontes considerou sua relevância para o debate sobre saúde mental no trabalho docente, especialmente aqueles que abordam a síndrome de burnout, os impactos emocionais da sobrecarga laboral e as políticas de cuidado e valorização profissional. A análise seguiu uma perspectiva interpretativa, buscando identificar categorias centrais como “sofrimento psíquico”, “valorização profissional”, “condições de trabalho” e “estratégias de enfrentamento”. Este caminho permitiu problematizar o lugar da saúde mental na agenda educacional e apontar caminhos possíveis para uma formação e uma prática docente mais saudáveis e sustentáveis.

BASE CONCEITUAL

De acordo com Lancillotti (2010), o trabalho docente tem como finalidade principal promover a aprendizagem de determinados conhecimentos, tendo como foco a formação cultural do aluno em suas dimensões intelectual, moral e física. Para isso, o professor se vale de meios especializados, como conteúdos específicos, recursos técnico-científicos e a organização do espaço físico, assumindo a responsabilidade por mediar esse processo de forma intencional e qualificada.

A desvalorização da profissão docente é um fenômeno complexo e historicamente enraizado, que se manifesta por meio de múltiplos fatores: baixos salários, condições precárias de trabalho, ausência de reconhecimento social e fragilidade das políticas de formação e carreira. Essa realidade não apenas compromete a motivação e o engajamento dos profissionais da educação, como também impacta diretamente sua saúde mental e emocional.

Em muitos contextos, os professores enfrentam jornadas exaustivas, turmas superlotadas, demandas administrativas crescentes e falta de apoio institucional, o que contribui para sentimentos de frustração, impotência e esgotamento. A docência exige um envolvimento afetivo e intelectual contínuo, o que torna ainda mais crítico o descompasso entre as exigências da profissão e as condições reais de exercício. A compreensão dessa desvalorização, portanto, é fundamental para refletir sobre os processos de adoecimento docente e para pensar estratégias de valorização que contemplem não apenas aspectos materiais, mas também simbólicos e relacionais da prática pedagógica.

Para Monteiro, Vaz e Mota (2022), diversos estudos e discursos sociais destacam que a profissão docente constitui a base de todas as outras, sendo responsável por formar os profissionais que atuam nos mais diversos campos da sociedade. Em diferentes partes do mundo, são os professores que desenvolvem estratégias para aprimorar o processo de ensino e despertar nos estudantes o interesse pelo conhecimento. Citando Masson (2016)¹⁰, eles acreditam que “as condições de trabalho, formação inicial e continuada, remuneração e carreira são três dimensões que precisam ser consideradas quando se refere à valorização de professores.” (Monteiro; Vaz; Mota, 2022, p. 2).

¹⁰MASSON, Gisela. *A valorização dos professores e a educação básica nos estados*. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016.

Lira (2013) observa que, apesar da importância incontestável da profissão docente em qualquer sociedade, o trabalho do professor tem sido cada vez mais alvo de debates e investigações, especialmente devido às transformações significativas em sua estrutura. Tais mudanças decorrem, em grande parte, das alterações nas políticas públicas educacionais, que impactam diretamente o papel e a função do professor no contexto escolar.

A desvalorização docente no Brasil não pode ser compreendida de forma descolada das reformas educacionais e transformações sociais ocorridas ao longo das últimas décadas. Conforme Sant'Ana (2010), desde os anos 1960, a educação brasileira tem passado por mudanças estruturais com o objetivo de ampliar o acesso à escolarização. Nesse contexto, a educação foi entendida como um meio de ascensão social para as classes populares e também como um instrumento de adaptação às exigências do modelo fordista de produção. Essa ampliação do acesso, contudo, gerou impactos significativos nas condições de trabalho dos professores.

Monlevade (2000) aponta que, entre as décadas de 1950 e 1980, com o crescimento acelerado das matrículas nos ensinos primário e secundário, os docentes passaram a enfrentar jornadas de trabalho excessivas, muitas vezes dobrando ou até triplicando sua carga horária para atender à alta demanda ou garantir sua própria subsistência. Tal cenário inviabilizou a dedicação necessária para a preparação de aulas e avaliação dos alunos, contribuindo para a precarização do trabalho docente.

Ao final da ditadura militar, a Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao incorporar juridicamente princípios de valorização profissional, como o ingresso por concurso público, o piso salarial nacional e a previsão de planos de carreira (Brasil, 1999). Esses princípios foram reforçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que estabeleceu garantias como a formação continuada, progressão funcional por titulação e desempenho, e condições adequadas de trabalho, incluindo tempo reservado para planejamento e estudo.

Apesar desses avanços legais, ainda persistem desafios concretos para a efetiva valorização do magistério. Como discutem Oliveira e Pires (2014), a flexibilização das condições de trabalho e a crescente mercantilização do ensino têm enfraquecido o compromisso do Estado com a educação pública, favorecendo políticas de privatização e

precarização do trabalho docente. Nessa perspectiva, a valorização legal nem sempre se traduz em valorização real no cotidiano das escolas, o que reforça a importância de políticas estruturantes que garantam condições dignas e sustentáveis para o exercício da docência.

Costa e Rodrigues (2020, p. 6), por outro lado, nos explicam que:

As políticas de valorização docente propostas pelos governos, especialmente a partir de 1990, têm sido reduzidas às propostas de formação, que, ministradas na dimensão da instrumentalização, prescrição de tarefas e atribuição de responsabilidades, podem contribuir para a elevação da sua qualidade, mas não garantem os pré-requisitos para uma valorização: garantia estatal de uma carreira profissional consistente, economicamente atraente e com condições de trabalho profícuas. A categoria docente encontra-se muito distante da realização profissional, uma vez que, sob o capitalismo, todo trabalho converte-se em mercadoria vendida, intensa e extensamente, alienante de si e da relação com os produtos do labor. O trabalho docente não escapa à injunção capitalista da alienação [...].

Esse cenário evidencia que a valorização docente vai muito além da oferta de formações pontuais ou tecnicistas. Quando desvinculadas de uma política estrutural que assegure carreira digna, remuneração adequada e condições reais de trabalho, tais formações pouco impactam a realização profissional dos professores. A lógica mercantil que permeia o trabalho docente, marcada pela alienação e intensificação das tarefas, compromete não apenas o bem-estar dos educadores, mas também a qualidade da educação ofertada à sociedade.

A literatura acerca da desvalorização docente, como podemos deduzir, é ampla. Gabriel e Pereira (2021), por exemplo, acreditam que a desvalorização da carreira docente pode ser compreendida como uma inversão de valores atribuídos ao papel do professor na sociedade atual. De modo recorrente, observa-se na mídia um certo descaso diante das reivindicações da categoria, como no caso das mobilizações por reposições salariais que acompanhem a inflação.

Nóvoa (2017), por sua vez, destaca a importância de compreender a formação de professores como parte integrante da constituição de uma profissão, chamando atenção para fatores que contribuem para a desprofissionalização e para o crescente desencanto com a docência. Entre esses fatores, o autor menciona a burocratização excessiva do sistema escolar, a baixa atratividade salarial, e a pressão por resultados dos alunos, que recaem sobre os docentes como se fossem os únicos responsáveis pelo sucesso do

processo de aprendizagem — elementos que, em conjunto, desestimulam o exercício da profissão.

Figura 1 - Alguns elementos geradores da desvalorização docente.



Fonte: elaboração própria (2025).

Ainda nesse contexto de desvalorização, a literatura, através do trabalho de Oliveira, Ferreira e Paschoalino (2019), reforça que tem diminuído o interesse dos jovens pela carreira no magistério, sobretudo devido aos baixos salários, às precárias condições de trabalho — especialmente na rede pública — e à complexidade inerente à responsabilidade de educar e formar as novas gerações, o que torna a profissão ainda menos atrativa. Adams (2018) observa, de maneira preocupante, que a educação brasileira tem enfrentado sucessivos retrocessos, marcados por uma crescente retirada de direitos dos professores, desvalorização da carreira docente e ataques à autonomia profissional e às concepções de uma educação pública democrática e de qualidade.

Oliveira (2010) ainda menciona que a profissão docente é tradicionalmente percebida como de baixo prestígio social, em parte porque os meios de comunicação reforçam a ideia de que não é necessário possuir formação especializada para atuar como professor. Além disso, é comum a promoção de campanhas governamentais que solicitam voluntários para o exercício da docência, o que contribui para a desvalorização simbólica da profissão ao tratar a escolarização como uma tarefa que pode ser realizada sem a devida qualificação.

Como se todos esses fatores não fossem, por si só, suficientemente desestimulantes, muitos docentes ainda enfrentam o agravamento de sua saúde mental diante desse cenário adverso. A sobrecarga de trabalho, a pressão por resultados, a falta de reconhecimento e as condições precárias em que muitos atuam contribuem para o aumento de casos de estresse, ansiedade, depressão e síndrome de burnout entre os profissionais da educação. A ausência de suporte emocional e institucional agrava ainda mais essa realidade, tornando urgente a implementação de políticas que promovam não apenas a valorização da carreira docente, mas também o cuidado com o bem-estar psicológico dos educadores.

Isso é corroborado por Cortez *et al.* (2017)¹¹ *apud* Silva *et al.* (2023), que nos dizem que diversos estudos apontam para o crescimento dos casos de adoecimento docente vinculados às condições de trabalho e ao sofrimento psíquico, destacando a necessidade de uma compreensão multideterminada dos fatores que afetam a saúde dos professores. Entre os aspectos recorrentes nas pesquisas, ressaltam-se a intensificação da jornada de trabalho, a fragilidade das políticas públicas voltadas à saúde docente e a manutenção de um ciclo de desgaste físico e emocional que acaba por provocar a desestruturação psíquica desses profissionais.

Nessa mesma perspectiva, Araújo, Pinho e Masson (2019)¹² *apud* Silva *et al.* (2023, p. 2) destacam que

Um processo crescente de intensificação do trabalho, relacionando-o à precarização econômica (condições salariais, jornada de trabalho, contrato) e à precarização das condições de trabalho (mudanças na organização e processo produtivo e tecnologias), bem como modelos de gestão flexível que alteram as rotinas laborais e as formas de controle. Esses, entre outros fatores, geram repercussões na saúde física e mental e no desempenho profissional do professor. Apesar de esses elementos serem conscientes aos professores, as práticas são voltadas ao indivíduo, reforçando os marcos mais tradicionais da assistência voltada ao corpo doente, com pouco ou nenhum foco no ambiente adoecedor. Os estudos denotam que o adoecimento ainda é percebido numa perspectiva individualizante, representando uma perda da perspectiva histórica e social, pois o que acontece no plano individual também é coletivo.

¹¹ CORTEZ, P. A.; SOUZA, M. V. R. DE; AMARAL, L. O.; SILVA, L. C. A. DA. (2017). *A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente*. **Cadernos Saúde Coletiva**, 25, 113-122. doi: 10.1590/1414-462X201700010001.

¹² ARAÚJO, T. M. DE; PINHO, P. DE S.; MASSON, M. L. V. (2019). *Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios*. **Cadernos de Saúde Pública**, 35, 1-14. doi: 10.1590/0102-311X00087318.

Esses estressores, quando persistentes, podem desencadear a Síndrome de Burnout, que é caracterizada por um estresse crônico associado ao contexto de trabalho. De acordo com Harrison (1999), trata-se de uma resposta emocional prolongada, resultante da constante pressão vivenciada em interações intensas com pessoas ao longo do tempo. Em professores, o Burnout compromete o ambiente educacional, dificultando o alcance dos objetivos pedagógicos e gerando estados de alienação, desumanização e apatia, além de contribuir para o agravamento de problemas de saúde, aumento do absenteísmo e desejo de abandonar a profissão (Guglielmi; Tatrow, 1998).

Em uma revisão mais recente, Santos e Sobrinho (2012)¹³ *apud* Dalcin e Carlotto (2017) identificaram uma associação entre a Síndrome de Burnout e diversas características do trabalho docente. Entre os principais fatores estão elementos já apontados, que são o excesso de trabalho, a indisciplina dos alunos, a baixa remuneração, a falta de reconhecimento profissional, a ausência de reciprocidade na relação com os estudantes, conflitos relacionados à sobrecarga de funções, dificuldades na relação com as famílias, insegurança quanto à própria competência, problemas de relacionamento com colegas, formação inadequada para o exercício da docência e o acúmulo excessivo de responsabilidades.

Figura 2 – Síndrome de Burnout cada vez mais presente no meio docente.

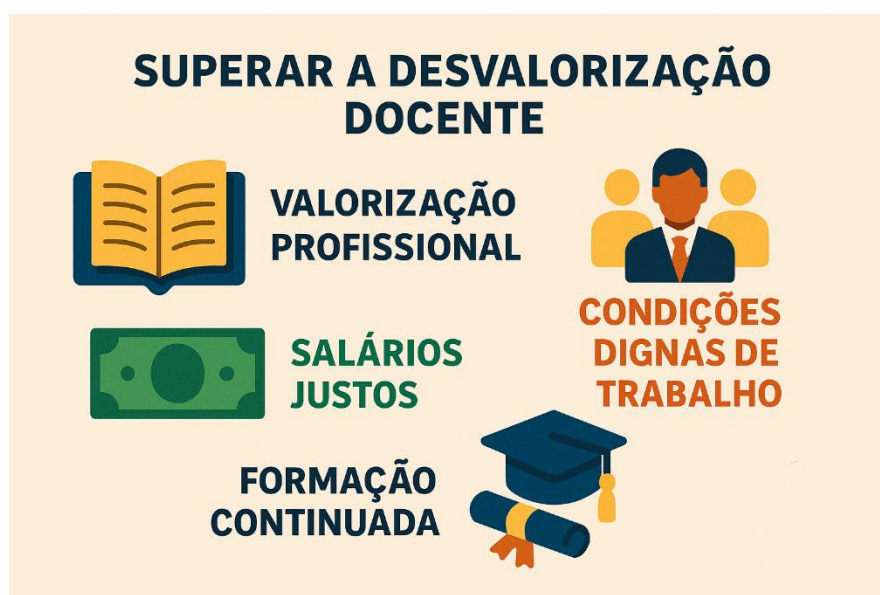


Fonte: elaboração própria (2025).

¹³SANTOS, A. A. D.; SOBRINHO, C. L. N. (2012). *Revisão sistemática da prevalência da síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental e médio*. **Revista Baiana de Saúde Pública**, 35(2), 299.

Assim, a superação da desvalorização docente demanda mais do que constatações sobre as dificuldades enfrentadas pela categoria; exige um conjunto de ações articuladas, sustentadas por políticas públicas e mudanças na percepção social sobre o papel do professor. A literatura especializada tem apontado caminhos diversos, que vão desde a melhoria das condições materiais de trabalho — como salários justos, infraestrutura adequada e planos de carreira estruturados — até aspectos simbólicos e formativos, como o fortalecimento da identidade profissional, a garantia de autonomia pedagógica e a oferta contínua de formação crítica e de qualidade. O aspecto emocional, como vimos, não deve também de forma alguma ser desconsiderado.

Figura 3 – Superação da desvalorização docente.



Fonte: elaboração própria (2025).

Verifica-se então que a valorização profissional docente não pode ser compreendida de forma isolada, pois está diretamente conectada a outros pilares fundamentais. Mendes, Marcolino e Araújo (2022), articulando elementos imprescindíveis para a superação da desvalorização docente, pontuam que é fundamental compreender que a valorização do docente se manifesta de diferentes formas — social, profissional e salarial — e está diretamente relacionada à construção de sua identidade. Essa identidade profissional se desenvolve ao longo da formação do professor, mas é

também profundamente influenciada pela forma como ele é percebido e reconhecido socialmente. Assim, a maneira como o docente se vê está intimamente ligada ao modo como a sociedade valoriza e reconhece sua atuação.

No que diz respeito aos salários, historicamente têm sido motivo constante de insatisfação entre os profissionais da educação, refletindo um cenário de desvalorização que persiste ao longo do tempo. Apesar da relevância social da docência, a remuneração oferecida não condiz com a complexidade e a responsabilidade que o exercício da profissão exige. É imprescindível que os salários sejam significativamente melhorados, não apenas como forma de incentivo, mas como reconhecimento legítimo do papel fundamental que os professores desempenham na formação de todas as demais profissões. Garantir uma remuneração justa é também assegurar que esses profissionais sejam respeitados em igualdade com outras carreiras que exigem formação especializada e atuação comprometida.

Nesse contexto, Gatti e Barreto (2009)¹⁴ *apud* Jacomini e Penna (2016, p. 183),

Ao analisarem as políticas educativas no Brasil, afirmam a importância de considerar o esforço, por parte do Estado, para melhorar as condições salariais e de carreira dos professores, em que pesem os inúmeros impasses e desafios a serem enfrentados, no que tange à valorização do magistério. Com relação aos salários, pontuam que, se comparados ao de outras profissões que exigem nível superior, não são atraentes; quanto à carreira, afirmam que, apesar de a LDB 9.394/96 (Lei BR nº 9.394, 1996) prever a valorização dos docentes da educação básica, verifica-se a ausência de planos estruturados de modo a oferecer horizontes promissores aos professores, além da falta de perfil profissional claro. Para as autoras, as condições de remuneração e carreira dos professores não correspondem à formação exigida e nem às responsabilidades sociais implicadas em seu trabalho (Gatti; Barreto, 2009).

Assim, “a carreira e os salários [...] deveriam ser definidos em consonância com o valor e a importância que [...] têm na sociedade contemporânea, possibilitando a eles uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente”. (Jacomini; Penna, 2016, p. 196).

¹⁴GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

A importância dos demais aspectos é ressaltada por (Wonsik, 2013)¹⁵ *apud* Carvalho e Wonsik (2015, p. 378):

Quanto à valorização do docente como uma estratégia essencial para a melhoria da qualidade do ensino, destacamos, nos documentos nacionais e internacionais, os seguintes aspectos: [...] estímulo e garantia de condições de aprimoramento profissional (acesso à formação e ao desenvolvimento permanente por meio programas de formação inicial e continuada mediante ensino aberto e a distância; concessão de bolsas de estudos); implantação de planos de carreira, com criação de piso salarial próprio e progressão na carreira; jornada de trabalho integral em um único estabelecimento de ensino; carga horária para preparação de atividades pedagógicas e participação em reuniões; abertura para a participação docente nos processos de decisão da escola e em outras instâncias; apoio à profissionalização; investimento do poder público em políticas de reconhecimento social do magistério como profissão, utilização de incentivos e bonificações na carreira e melhoria das condições de trabalho.

Diante do exposto, é possível afirmar que a valorização do docente deve ser entendida como uma estratégia central para a elevação da qualidade do ensino, exigindo o compromisso efetivo de políticas públicas estruturadas e contínuas. Medidas como a garantia de formação inicial e continuada, a implementação de planos de carreira com piso salarial digno, a definição de jornadas compatíveis com as demandas pedagógicas, e a promoção do reconhecimento social da profissão são fundamentais para fortalecer a identidade e o papel do professor. Valorizar o magistério, portanto, vai além de reconhecer sua importância simbólica: trata-se de assegurar condições concretas que permitam ao docente exercer sua função com dignidade, autonomia e excelência.

ANALISANDO OS PRINCIPAIS ACHADOS

A análise dos dados coletados ao longo desta investigação evidencia de forma contundente os múltiplos fatores que compõem o cenário da desvalorização docente, corroborando os aportes teóricos apresentados na seção anterior. Os relatos e evidências documentais confirmam que os professores enfrentam, cotidianamente, um ambiente de trabalho marcado por sobrecarga, desrespeito institucional e fragilidade estrutural, o que impacta negativamente tanto o exercício da docência quanto sua saúde física e emocional.

¹⁵ WONSIK, Ester Cristiane. **A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1990**. 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Entre os achados mais recorrentes, destaca-se a percepção dos docentes quanto à ausência de reconhecimento social, traduzida não apenas em baixos salários e falta de incentivos à carreira, mas também no modo como a sociedade e os próprios sistemas educacionais enxergam sua atuação: como meramente executores de políticas, e não como sujeitos intelectuais e estratégicos na formação de cidadãos. Essa percepção contribui para sentimentos de desânimo, frustração e um crescente afastamento emocional da prática pedagógica.

Outro aspecto amplamente identificado foi o vínculo direto entre a precarização das condições de trabalho e o adoecimento mental. Em estudos realizados, professores relataram sintomas associados ao estresse crônico, como ansiedade, depressão e sinais da Síndrome de Burnout, especialmente em contextos onde há pouco ou nenhum suporte institucional. A intensificação das demandas administrativas e pedagógicas, sem o devido respaldo, configura-se como fator de risco para o desgaste emocional desses profissionais.

No que diz respeito à formação, os dados sugerem que, embora a formação continuada seja frequentemente ofertada como política de valorização, muitos professores a percebem como ações pontuais, desconectadas das reais necessidades da prática docente e, muitas vezes, pautadas por uma lógica tecnicista. Isso reforça a importância de repensar a formação não apenas como um requisito burocrático, mas como um processo contínuo, crítico e emancipador.

Em relação às políticas públicas, os achados apontam para uma desconexão entre o que é previsto legalmente e o que de fato é vivenciado nas escolas. Embora existam marcos legais que garantem direitos importantes — como o piso salarial, a formação inicial e continuada, a jornada com hora-atividade e os planos de carreira —, sua implementação é desigual e, por vezes, simbólica. Essa distância entre o previsto e o realizado contribui para o sentimento de descrença nas promessas de valorização.

CONSIDERAÇÕES E IMPLICAÇÕES: ESTRATÉGIAS DE VALORIZAÇÃO E BEM-ESTAR

O presente capítulo buscou refletir sobre a desvalorização da profissão docente no Brasil, analisando seus múltiplos fatores estruturais, simbólicos e subjetivos. A partir da revisão teórica e da análise dos principais achados, foi possível constatar que a

precarização do trabalho docente está profundamente enraizada em um contexto histórico e social que, ao longo das décadas, negligenciou as reais necessidades da categoria. Baixos salários, condições inadequadas de trabalho, ausência de reconhecimento social e políticas públicas inconsistentes formam um cenário que não apenas compromete a qualidade da educação, mas também afeta diretamente o bem-estar físico e emocional dos professores.

A recorrência de quadros de adoecimento, como a Síndrome de Burnout, evidencia que a questão não se restringe ao campo profissional, mas avança sobre a dignidade e a saúde dos educadores. Nesse sentido, torna-se imprescindível que os processos de valorização docente deixem de ser tratados como promessas genéricas e passem a ser efetivados por meio de ações concretas e integradas. Isso inclui salários compatíveis com a responsabilidade da função, planos de carreira estruturados, acesso a formações significativas, melhoria das condições de trabalho e fortalecimento da identidade profissional.

Além disso, é necessário que a sociedade ressignifique o papel do professor, reconhecendo sua importância na formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Valorizar o magistério é investir no presente e no futuro do país, garantindo uma educação de qualidade que seja, de fato, um direito de todos e um dever do Estado.

Portanto, mais do que denunciar a desvalorização, este trabalho convida à reflexão e à ação. Que gestores, pesquisadores, professores e a sociedade em geral se comprometam com a construção de uma nova cultura educacional — uma cultura que compreenda a valorização docente não como um favor, mas como uma exigência ética, política e educacional.

Este capítulo, embora busque apresentar um panorama sobre a desvalorização docente, possui limitações que precisam ser reconhecidas. A análise foi conduzida majoritariamente a partir de fontes teóricas e documentais, sem a inclusão de dados empíricos primários, como entrevistas ou questionários com professores em exercício. Além disso, devido ao escopo do trabalho, optou-se por uma abordagem geral, o que pode ter restringido uma análise mais aprofundada de realidades locais e regionais. Tais limitações indicam a importância de investigações futuras que explorem, com maior

densidade metodológica, as experiências concretas dos docentes e suas percepções sobre os processos de valorização e adoecimento no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Fernanda Welter. *A Experiência de Coordenadores de Cursos de Ciências da Natureza com Alunos PAEE*. **Revista Cocar**. V.15 N.32/2021 p.1-20. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5065>. Acesso em: 27 jul. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva 1999.
- CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; WONSIK, Ester Cristiane. *Políticas Educacionais Atuais: valorização ou precarização do trabalho docente*. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 373-393, sept. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142015000300373&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2025. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v15n3.p373-393>.
- COSTA, Áurea de Carvalho; RODRIGUES, Robson da Silva. *Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas*. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 127, p. 41–52, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p41-52. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/180040>. Acesso em: 27 jul. 2025.
- GABRIEL, F. A.; PEREIRA, A. L. *Desvalorização e realização profissional docente: percepções de professores de filosofia*. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 2703–2724, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v13i3.8665330. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665330>. Acesso em: 26 jul. 2025.
- GUGLIELMI, R. S.; TATROW, K. (1998). *Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis*. **Review of Educational Research**, 68, 1, 61-69.
- HARRISON, B.J. (1999). *Are you to burn out?* **Fund Raising Management**, 30, 3, 25-28.
- JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. DE O. *Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional*. **Pro-Posições**, v. 27, n. 2, p. 177–202, maio 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>. Acesso em: 31 jul. 2025.
- LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. *Transformações Históricas do Processo de Trabalho Docente*. **Quaestio: revista de estudos em educação**, [S.l.], v. 12, n. 1, set. 2010.
- LIRA, Ildo Salvino de. *A desvalorização do trabalhador docente brasileiro: o que dizemos documentos oficiais?* **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 13, n.29, p. 63-72, jul. dez, 2013.

MENDES, B. R. D.; MARCOLINO, K. E. A.; ARAÚJO, R. N. de. *A valorização social do professor e seu impacto na formação da identidade docente: um estudo analítico.*

Olhar de Professor, [S. l.], v. 25, p. 1–21, 2022. DOI:

10.5212/OlharProfr.v.25.15798.015. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15798>. Acesso em: 27 jul. 2025.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica.** 2000, 307 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MONTEIRO, Alice Nantala Pereira; VAZ, Bárbara Regina Gonçalves; MOTA, Rafael Silveira da. *Desvalorização profissional dos professores.* **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v. 3, n. 13, jan./fev. 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.55470/relaec.37379>. Acesso em: 26 jul. 2025.

NETA, ABÍLIA ANA DE CASTRO; CARDOSO, BERTA LENI COSTA; NUNES, CLAUDIO PINTO. *O ADOECIMENTO DOCENTE: UM PRODUTO DO CAPITALISMO.* **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 46, p. 117–144, 2020. DOI: 10.26694/les.v0i46.11083. Disponível em:

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1041>. Acesso em: 01 ago. 2025.

NÓVOA, Antônio. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.*

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.47, n.166, p.1166-1133, out./dez.2017. DOI:

<https://doi.org/10.1590/198053144843>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.* **Educar em Revista**, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de; FERREIRA, Amauri Carlos; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. *Proletarização, intensificação e controle do trabalho docente, na atualidade: seus impactos sobre os corpos dos professores.*

Revista Cocar, v.13. n. 27. set./dez./ 2019 p. 619-636. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2860>. Acesso em jul. 2022.

OLIVEIRA, Lourival José de; PIRES, Ana Paula Vicente. *Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva.* **Revista do direito público**, Londrina, v.9, n.1, p.73-100, jan./abr.2014.

SANT'ANA, Raquel Santos (Orgs.); LOURENÇO, Edvânia; NAVARRO, Vera, BERTANI, Iris; SILVA, José F.S. da. **O Avesso do Trabalho II.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, J. C. DA . *et al.* **SAÚDE MENTAL, ADOECIMENTO E TRABALHO DOCENTE.** **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e242262, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242262>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CAPÍTULO VI

PERSPECTIVAS PARA O FUTURO DA PROFISSÃO DOCENTE: O QUE PROJETAMOS?

Ao longo dos capítulos anteriores deste e-book, percorremos uma jornada de análise crítica e reflexiva sobre as múltiplas dimensões que conformam a formação e o exercício da docência no Brasil contemporâneo. Desde a caracterização histórica e política do panorama nacional da formação de professores, passando pelos impasses entre teoria e prática na formação inicial, até o papel crucial da formação continuada, das tecnologias digitais e do cuidado com a saúde mental docente, foram sendo delineadas as complexidades que envolvem o ofício de ensinar hoje. Este capítulo final, portanto, parte do acúmulo reflexivo construído até aqui para projetar caminhos possíveis, desejáveis e necessários para o futuro da profissão docente, compreendendo que pensar esse futuro é, também, uma responsabilidade ética e política.

É inegável que a formação docente precisa ser permanentemente revisitada, tensionada e reinventada. Os dados analisados evidenciam lacunas históricas que ainda não foram superadas — como a distância entre a formação teórica e as exigências práticas do cotidiano escolar — e, ao mesmo tempo, indicam experiências exitosas que revelam o potencial transformador da profissão. A articulação entre políticas públicas, iniciativas institucionais e práticas pedagógicas pode se tornar o solo fértil sobre o qual se construa um novo horizonte para a docência, mais coerente com as exigências da contemporaneidade e com os direitos dos profissionais da educação.

Nesse sentido, a formação inicial docente deve deixar de ser um momento isolado e ser concebida como parte de um continuum formativo, no qual a universidade, os programas de estágio e residência, os sistemas de ensino e as escolas compartilhem a responsabilidade pela formação e pela inserção profissional dos novos professores. É preciso investir em currículos que promovam o diálogo real entre saberes acadêmicos e experiências escolares, que articulem teoria e prática, que respeitem a pluralidade dos contextos educacionais brasileiros e que valorizem a autonomia intelectual e criativa dos futuros docentes.

Do mesmo modo, a formação continuada precisa ser ressignificada para além de ações pontuais ou meramente administrativas. Ela deve responder às necessidades reais dos professores, ser construída com base em escuta ativa e participação colaborativa, e estar conectada às transformações sociais, culturais, tecnológicas e pedagógicas que impactam o fazer docente. O fortalecimento de políticas públicas estruturantes e sustentáveis é crucial nesse processo, assim como a criação de redes de apoio e troca entre profissionais, que valorizem a experiência e promovam o desenvolvimento profissional.

Outro aspecto central para o futuro da profissão docente é a incorporação crítica e criativa das tecnologias digitais. Não se trata de aderir às inovações de forma acrítica ou imediatista, mas de pensar como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais interativas, dialógicas e emancipadoras. As discussões presentes neste livro revelam que o uso instrumental e descontextualizado dessas tecnologias tende a pouco contribuir para a melhoria do ensino, enquanto seu uso intencional, vinculado a projetos pedagógicos consistentes, pode promover o engajamento dos estudantes, o letramento digital e a transformação da cultura escolar.

A questão da valorização docente, tratada com profundidade no capítulo anterior, também é inescapável quando se pensa em futuro. A profissão docente tem sido sistematicamente desvalorizada, tanto nos aspectos materiais — como salário, condições de trabalho e carreira — quanto nos aspectos simbólicos — como prestígio social e reconhecimento profissional. Superar esse quadro exige uma mudança de paradigma: é necessário que a sociedade reconheça a centralidade do trabalho docente para o desenvolvimento humano, social e econômico do país. Isso envolve garantir condições dignas de trabalho, mas também reconfigurar o modo como a educação e os educadores são compreendidos e representados.

Além disso, pensar o futuro da profissão docente implica reconhecer e enfrentar os efeitos do adoecimento físico e emocional dos professores. A intensificação das demandas, a precarização do trabalho e a ausência de políticas efetivas de cuidado têm produzido um cenário preocupante de exaustão e sofrimento entre os profissionais da educação. Promover a saúde mental dos docentes deve ser compreendido como uma

prioridade política e institucional, que passa por repensar os ambientes escolares, as cargas de trabalho, os processos avaliativos e os modos de gestão.

O desafio de projetar o futuro da docência não é trivial. Ele exige a capacidade de articular criticamente o que foi diagnosticado e discutido nos capítulos anteriores com a construção de alternativas que sejam, ao mesmo tempo, viáveis e utópicas. Viáveis, porque precisam dialogar com as condições concretas das escolas, dos professores e das políticas educacionais em curso. Utópicas, porque devem apontar para um horizonte de transformação e justiça social, no qual a profissão docente seja respeitada, valorizada e fortalecida.

Encerrar este e-book com uma perspectiva de futuro não significa oferecer respostas prontas, mas lançar questões mobilizadoras: que professor queremos formar? Em que condições esse professor trabalhará? Que políticas e práticas são necessárias para assegurar a qualidade e a dignidade da docência? Que papel queremos que a escola e os educadores tenham na sociedade do amanhã?

As respostas a essas perguntas exigirão, inevitavelmente, o compromisso de todos os setores envolvidos com a educação — poder público, universidades, escolas, professores, estudantes, famílias e sociedade civil. O futuro da profissão docente depende da capacidade coletiva de reconhecer a centralidade da educação e de seus profissionais na construção de um país mais justo, crítico e democrático. Mais do que um destino, esse futuro é uma construção, que começa agora, com os debates e ações que decidimos empreender a partir das reflexões aqui apresentadas.



ISBN: 978-6-55321-033-2



9

786553

210332