

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO BRASILEIRO: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO/CONTEMPORÂNEO**

**THE TEACHER TRAINING PROCESS IN THE BRAZILIAN SCENARIO: A BRIEF HISTORICAL/CONTEMPORARY OVERVIEW**

**EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL ESCENARIO BRASILEÑO: UNA BREVE PANORAMA HISTÓRICO/CONTEMPORÁNEO**



<https://doi.org/10.56238/arev7n8-201>

**Data de submissão:** 29/07/2025

**Data de publicação:** 29/08/2025

**Rafael Meirelles da Costa**

Mestrando em Ciências da Educação

Instituição: World Ecumenical University (WEU)

E-mail: costa\_rafael1@icloud.com

Orcid: 0009-0003-9810-2493

**Edivânia Rosa de Sá**

Mestranda em Ciências da Educação

Instituição: World Ecumenical University (WEU)

E-mail: edivaniarosa2009@hotmail.com

Orcid: 0009-0007-2298-4281

**Danismar da Silva Limoeiro**

Mestrando em Ciências da Educação

Instituição: World Ecumenical University (WEU)

E-mail: dslimoeiro@hotmail.com

Orcid: 0009-0002-0811-2755

**Raimunda Pereira da Silva**

Doutoranda em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial

Instituição: Universidade Federal do Vale do São Francisco

E-mail: raimundaps88@gmail.com

Orcid: 0000-0003-3029-9261

**Rilson Meirelles da Costa**

Mestrando em Ciências da Educação

Instituição: World Ecumenical University (WEU)

E-mail: rilsonmc@yahoo.com

**Francivania Alcantara Silva Araújo**

Mestranda em Ciências da Educação

Instituição: World Ecumenical University (WEU)

E-mail: fghair1@outlook.com

**Silvana Maria do Socorro Andrade Santos**  
Doutoranda em Educação com Menção em Arte  
Instituição: Universidade de Rosário  
E-mail: silvanamariasas@hotmail.com  
Orcid: 0009-0007-1900-4502

**Fernanda Maiara Mendes Silva**  
Graduada em Pedagogia, Graduada em Educação Especial  
E-mail: fernandamai92@hotmail.com  
Orcid: https://orcid.org/0009-0005-2089-6902

## RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma análise abrangente sobre a trajetória da formação docente no Brasil, explorando suas dimensões históricas, legais, políticas e os desafios enfrentados na contemporaneidade, destacando a evolução desde o Império, com as Escolas Normais, até a institucionalização das licenciaturas. Analisa os marcos legais, como a LDB/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, ressaltando avanços e retrocessos. Além de discorrer sobre a importância da formação inicial e continuada articuladas à prática pedagógica e contextualizadas na realidade escolar. Mostrando também a influência de políticas públicas, bem como os desafios impostos pelas novas tecnologias, diversidade sociocultural e a precarização docente. Por fim, defende uma formação crítica, humanista e comprometida com a valorização do magistério.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Políticas Educacionais. Valorização do Magistério.

## ABSTRACT

This research presents a comprehensive analysis of the trajectory of teacher education in Brazil, exploring its historical, legal, and political dimensions, as well as the challenges faced in contemporary times. It highlights its evolution from the Empire, with the Normais Schools, to the institutionalization of teacher education programs. It analyzes legal frameworks, such as the LDB/1996, the National Curricular Guidelines, and the National Education Plan, highlighting advances and setbacks. It also discusses the importance of initial and continuing education, articulated with pedagogical practice and contextualized within the school environment. It also highlights the influence of public policies, as well as the challenges posed by new technologies, sociocultural diversity, and the precariousness of teachers. Finally, it advocates for critical, humanistic education committed to valuing the teaching profession.

**Keywords:** Teacher Training. Educational Policies. Valuing the Teaching Profession.

## RESUMEN

Esta investigación presenta un análisis exhaustivo de la trayectoria de la formación docente en Brasil, explorando sus dimensiones históricas, jurídicas y políticas, así como los desafíos que enfrenta en la época contemporánea. Destaca su evolución desde el Imperio, con las Escuelas Normales (Escuelas del Norte), hasta la institucionalización de los programas de formación docente. Analiza marcos legales, como la LDB/1996, las Directrices Curriculares Nacionales y el Plan Nacional de Educación, destacando avances y retrocesos. También discute la importancia de la formación inicial y continua alineada con la práctica pedagógica y contextualizada en el entorno escolar. Asimismo, destaca la influencia de las políticas públicas, así como los desafíos que plantean las nuevas tecnologías, la diversidad sociocultural y la precariedad docente. Finalmente, aboga por una educación crítica y humanista comprometida con la valoración de la profesión docente.

**Palabras clave:** Formación del Profesorado. Políticas Educativas. Valoración de la Profesión Docente.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil constitui-se como um campo de intensos debates e transformações, refletindo diferentes concepções de educação, políticas públicas e contextos sociais ao longo do tempo. Desde o período imperial, quando se iniciaram as primeiras tentativas sistemáticas de profissionalização docente por meio da criação das Escolas Normais, a formação de professores tem oscilado entre modelos conservadores e propostas de cunho mais emancipatório (Saviani, 2005; Nagle, 2001). Essas escolas, especialmente na Primeira República, formavam predominantemente mulheres para o magistério primário, num modelo disciplinador, técnico e voltado à reprodução de valores sociais vigentes (Gatti; Barreto, 2009).

A partir do século XX, especialmente durante a Era Vargas e o regime militar, a formação docente passou por reformulações que buscavam atender às demandas de expansão da escolarização, embora ainda com forte controle do Estado sobre os currículos e práticas pedagógicas (Libâneo, 2012). Foi apenas com a redemocratização e, especialmente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que a formação de professores passou a ser concebida como parte fundamental de uma educação comprometida com a cidadania, a igualdade e a justiça social (Brasil, 1996).

A LDB estabeleceu que a formação para o magistério na educação básica deve ocorrer em nível superior, articulando os conhecimentos específicos de cada área com fundamentos pedagógicos e práticas educativas contextualizadas. Além disso, documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) reforçaram a importância de uma formação docente ampla, crítica, ética e integrada à realidade social e educacional brasileira (Brasil, 2014; CNE, 2015). Essas diretrizes defendem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como condição essencial para uma formação adequada e transformadora.

Contudo, esse percurso não está isento de contradições. A publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que reformulou as diretrizes da formação docente para alinhá-las à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem sido amplamente criticada por representar um retrocesso. Autores como Saviani (2021) e Dourado (2020) denunciam a tendência tecnicista e gerencialista desse modelo, que enfraquece a autonomia docente e prioriza a padronização em detrimento da reflexão crítica.

Além disso, a formação de professores no Brasil enfrenta desafios históricos estruturais, como a desvalorização da carreira docente, a precarização das condições de trabalho e a falta de articulação entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino (Gatti, 2009; Tardif, 2014). A formação continuada, embora prevista em diversas políticas públicas, ainda carece de sistematicidade e de

espaços institucionais que a reconheçam como parte do trabalho docente, conforme defende Nóvoa (2009).

No contexto contemporâneo, novos desafios emergem: o avanço das tecnologias digitais, a implementação da educação híbrida, as exigências por inclusão e respeito à diversidade, além da influência crescente de políticas neoliberais que reduzem a formação a competências técnicas e performáticas (Apple, 2006; Freitas, 2018). Diante desse cenário, torna-se urgente fortalecer uma concepção de formação docente que promova a autonomia, o pensamento crítico e o compromisso com a transformação social, reafirmando o papel do professor como agente fundamental da construção de uma educação pública de qualidade, na qual seja legitimado o direito ao conhecimento de qualidade independente da classe social que o indivíduo esteja inserido.

Com o objetivo de contribuir para os debates e reflexões sobre a temática de formação de professores, apresentamos, neste artigo, uma revisão bibliográfica trazendo um breve histórico sobre a formação docente no Brasil, procurando evidenciar sucessivas mudanças e reformas que, contudo, ainda não lograram estabelecer uma consistente preparação docente capaz de contribuir na transformação de problemas vivenciados na educação escolar.

Dessa forma, ao percorrer os marcos históricos, legais e pedagógicos que influenciaram a formação docente no Brasil, buscamos compreender as contradições e desafios persistentes que atravessam esse campo. A análise evidencia que, apesar dos avanços normativos e das políticas públicas implementadas, ainda há uma lacuna significativa entre o discurso oficial e rebuscado com a realidade na prática da formação de professores.

Em se tratando da relevância da pesquisa, acreditamos que ela possa possibilitar uma reflexão a muitos educadores, tendo, certamente, efeito em suas ações no dia a dia da escola. Em outra instância, a importância da contribuição deste trabalho acadêmico está no seguinte aspecto: oferecer uma oportunidade para se repensar as posturas dos educadores, o que contribuirá para o surgimento de novas intervenções no cotidiano dos/as professores/as, o que, antes de tudo, deve ser vista como uma construção coletiva e social.

Cabe, enfim, a afirmação de que o assunto em foco é bastante discutido nos segmentos educacionais e sociais, sendo inclusive muito explorado em trabalhos científicos. Por outro lado, acreditamos ser de grande valia o aprofundamento desse estudo, tanto para o desenvolvimento de nossa prática pedagógica, quanto por se tratar de um dos enfoques relevantes para o melhoramento da educação sobretudo do nosso município.

## 2 O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Observa-se atualmente que a educação pública está entrando em decadência, pois nas escolas o nível de aprendizado de nossas crianças e jovens está cada vez mais aquém do que se espera. Aquino (2000, p.119) afirma que: “Grande parte dos nossos dilemas do dia a dia requeira um encaminhamento de natureza essencialmente ética, e não metodológica, curricular ou burocrática”.

Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação (Tardif, 2002, p.247).

Atuar nessas instâncias demanda muitas competências, pois a complexidade do contexto ao qual estão submetidos os educadores requer desses profissionais, muito conhecimento. Exige saberes como interpretação dos acontecimentos na vida escolar de cada aluno e envolvimento com a comunidade, conhecimentos que vão além das técnicas operatórias e dos simples ato de executar uma função. “a participação democrática é também um meio amplamente pedagógico e educativo a ser explorado (Melo, 2011, p. 143)”.

Embora se possa dizer que tenha havido investimento e mudanças na escola pública, isso não tem se refletido na qualidade da educação e da aprendizagem dos nossos alunos. Ponderando a necessidade do educador em refletir sobre sua prática pedagógica metodológica, é que Lorenzato acentua o seguinte:

No nosso caso, de professores, tempo e energia estarão representados em vontade, decisão, estudo, dedicação, reformulação e constante reflexão. Afinal, os alunos têm o direito e precisam de bons professores, o que já é um forte argumento para que melhoremos constantemente nossa prática docente, em especial aquela que intencionalmente realizamos em sala de aula (Lorenzato, 2006, pág. 128).

Formar indivíduos críticos é um processo que necessita de estudos tanto teóricos quantos práticos e precisa ser constante a articulação avaliativa, crítica e de superação capaz de promover reflexões sobre a realidade. Assim, o professor atua num sentido criador e revolucionário. “Isso significa formar o homem capaz de conviver numa sociedade em que se cruzam interveniência e influências mundiais da cultura, da política, da economia, da ciência e da técnica (Rodrigues 1991, p. 56)”.

O educador precisa buscar vários instrumentos para atender a necessidade e a curiosidade dos educandos. É necessário que o profissional de educação possa munir-se de ferramentas que consolidem

inovações, aptidões e atitudes para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo. De acordo com Tardif (2002, p.291):

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.

Quanto a essa situação é de grande relevância pensar que, para ocorrer possíveis mudanças nesse quadro é interessante que haja interação entre sociedade, escola "[...] é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza (Freire, 1979, p.211)". Além desse intercâmbio, é necessário que o educador se coloque a disposição de uma busca profissional consecutiva e se coloque na posição de eterno aprendiz. e, especialmente, a disponibilidade de formação continuada para os professores. Carvalho e Perez (2001, p.111) quando se referem exatamente à formação continuada de professores colocam o seguinte:

Um dos resultados significativos provenientes das pesquisas em formação de professores é o que indica um dos obstáculos para o professor adotar uma atividade docente inovadora e criativa, além da já discutida falha no mínimo de conteúdo, são suas idéias, sobre ensino e aprendizagem, "as idéias do senso comum".

Também houve mudanças nas práticas educacionais, mas apesar de tantas inovações, Libâneo (2011, p. 395) adverte que: "Serão inúteis as práticas de gestão a descentralização, a avaliação institucional externa, a participação dos pais, etc., se os alunos não aprimorarem sua aprendizagem, se não aprenderem mais e melhor".

Ainda há professores conservadores que insistem em adotar e seguir tendências pedagógicas que desfavorecem ao aprendizado do aluno, uma vez que ainda segundo Libâneo (2011) o aluno de hoje já não é mais o de antigamente, a contemporaneidade, a globalização vem diversificando as formas de acesso que ele tem as informações.

Durante muitos anos a educação brasileira ancorou-se nas tendências pedagógicas, tradicional, noutro momento se identificou como liberal e mais adiante renovadora. Embora, tenham surgido novas disposições pedagógicas, a que tem predominado nas escolas é a tradicional, modelo já criticado por Paulo Freire e que tem sido usado na formação de inúmeros professores, e por influência no seu setor escolar. Padrão que consiste em memorização, repetição, denominada por Freire de "Educação Bancária".

Freire (2002, p. 123-124) expõe:

De modo geral teimam em depositar nos alunos apassivados a descrição do perfil dos conteúdos, em lugar de desafiá-lo a aprender a substantividade dos mesmos, enquanto objetos gnosiológicos, somente como os aprendem.

Libâneo (2011, p. 174) afirma ainda que:

Apesar de as escolas ainda serem, em grande parte, tradicionais em seu fazer pedagógico, não significa que serão sempre assim. Seu caráter histórico e, portanto, mutável, é percebido nas experiências progressistas e exitosas de muitos profissionais da educação, comprometidos politicamente com a escola pública e adeptos de uma educação promotora de emancipação.

As escolas não permaneceram tradicionais, mas sim algumas práticas tradicionais ainda insistem em permanecer nas escolas, contudo, é cada vez mais crescente o número de educadores preocupados com o desenvolvimento escolar do alunado em conjunto com evoluções partidárias comprometidas em formar seres críticos, ativos e participantes. E estes princípios deveriam fazer parte da prática pedagógica que compõem todas as instituições escolares, não apenas de alguns profissionais. “A qualidade do ensino consiste em desenvolver o espírito de iniciativa, a autonomia para tomar decisões, a capacidade de resolver problemas com criatividade e capacidade crítica (Libâneo, 2011, p. 145)”.

### **3 PRÁTICAS INOVADORAS...**

Essa é uma função da escola, agregar valores e/ou conservá-los de modo que o indivíduo se torne passível de convivência. E para isso, essa instância chamada escola, diante de uma globalização complexa, carece de estrutura física, psíquica, material e histórico-cultural, condizente com as necessidades da demanda, inclusive estrutura afetiva.

Sobre esse intenso fenômeno chamado de globalização Morin (2000, pág. 14), pontua que:

O desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios deste século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais frequência, com os desafios da complexidade.

Além desse enredamento, é plausível compreender que dentro da natureza desses fenômenos complexos está um sistema, e tudo que o homem altera, em sua busca pela simplificação, compartimentando cada vez mais o saber formal é direcionado para si, pois a ideia sistêmica de que tudo está interligado deve ser levada em consideração, partindo dessa lógica nota-se que, toda ação

humana gera uma reação que reflete na sua forma de atuar no mundo. E, como parte dessas ações a educação formal vem sendo aos poucos cada vez mais modificada.

Entretanto, com esse processo de mudanças o processo educativo precisa estar munido de acompanhamento tanto pelo quadro de profissionais quanto pela disposição infraestrutura adequada a esse novo modo de ensinar e de aprender, levando em consideração que as práticas necessitam ser inovadoras, ou seja, a forma de mediar o conhecimento requer uma reflexão constante, estabelecendo uma base teórica como elo essencial no momento de pensar a prática.

Lévy (1999, pág. 172) Como cultivar as práticas pedagógicas contemporâneas com esses novos procedimentos de construção de conhecimento? Não se trata de usar as práticas metodológicas e os recursos tecnológicos a qualquer custo, mas sim de acompanhar côncio e resoluto uma mudança de prole que está avançando cada vez mais em áreas tecnológicas, refletindo indireta e diretamente com profundidade nas formas institucionais, nas mentalidades e na cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, especialmente os papéis de professor e de aluno. Faria (2001, pág. 1) pondera que:

A educação deve ser vista como um processo global, progressivo e permanente, que necessita de diversas formas de estudo para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio sempre haverá diferenças individuais e diversidade das condições ambientais que são originárias dos alunos e que necessitam de um tratamento diferenciado.

Neste sentido, pode-se listar uma gama de desafios que a escola enfrenta atualmente como a falta de material suscetível ao ensino e aprendizagem, sobretudo, na rede pública, onde a defasagem do ensino, a evasão é constante, sem contar que em muitas escolas a igualdade de condições disposta aos educandos é ínfima.

Dessa forma, não basta saber reconhecer os desafios que muitas escolas enfrentam quando diz respeito a práticas inovadoras, pois elas não se restringem apenas a materiais didáticos metodológicos, recursos tecnológicos, infraestrutura adequada, vão além desse processo de distinção. É urgente a necessidade de profissionais capazes de realizar um bom trabalho, pessoas comprometidas e dedicadas educação, que despertem esse sentimento nos demais, pessoas utópicas sim, mas ciente do que precisa ser feito para transformar a realidade das escolas brasileiras.

Saber pensar não é apenas colocar a cuca para funcionar, mas especificamente saber viver. Neste sentido, é sumamente importante conduzir o processo de aprendizagem como evolução teórica e prática ao mesmo tempo, pelo menos no que se refere à necessidade permanente de relacionamento inequívoco com a vida real (Demo, 2005, p.28).

Nesse caso é imprescindível estar ativa e conscientemente de que os problemas escolares são bem mais complexos do que essa gama de materiais concretos que podem ser visualizados

cotidianamente, já que a escola deve ser um lugar alegre do qual ninguém escapa, e lá também se constrói conhecimentos que exigem consonância com a sociedade em suas mais variadas formas.

Existem inúmeros fatores que agravam o quadro da situação educativa no Brasil, mas, certamente, o pior deles é a desvalorização decorrente de outros agravantes que estão envolvidos no ser professor, pois não basta ser um professor, é preciso ser professor por excelência, ou seja, gostar do que faz o que não é o caso de uma grande maioria que ainda está apenas a serviço de um emprego.

É importante ressaltar que, quanto mais avanços no âmbito educacional, mais progresso, por sua vez, haverá uma nação mais próspera. Todavia, essa concepção de melhoria educativa não se acentua enquanto tiver um filtro econômico que barra e rotula, separando, ainda por ordem intelectiva sujeitos promissores de conhecimento. Melo (2011) menciona que:

As contradições sociais na sociedade em que vivemos e a própria complexidade das relações em que cada um de nós se insere impedem, no âmbito da sala de aula, um processo educacional baseado simplesmente na relação entre estudante e professor (p.7).

Sabe-se que existe um grande interesse social em educar e formar cidadãos críticos e ativos, entretanto, este não está defronte do interesse político e econômico. Para compor uma sociedade, justa, aberta, deve-se entrar numa peleja para universalizar o acesso de igualdade à educação. Além disso, ampliar investimentos na educação em todas as suas modalidades e dar assistência para formar indivíduos autônomos, responsáveis e com condições suficientes para se manter no seu *habitat* natural. Dessa maneira. “Garantindo a escola enquanto lócus privilegiado de educação no seu sentido mais amplo, e de exercício da cidadania e da cultura” (Couto, 2012, p. 72). É preciso deixar claro que sem educação de qualidade uma sociedade jamais será bem-sucedida e nem tampouco progressista.

#### **4 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE**

A formação de professores no Brasil tem sido moldada, ao longo da história, por uma série de marcos legais e políticos que refletem concepções distintas de educação e de docência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, representa um divisor de águas nesse processo, ao estabelecer os princípios gerais que orientam a educação nacional, incluindo a formação dos profissionais do magistério. Conforme o artigo 61 da LDB, "a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas" (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a LDB propõe uma formação docente que articule conhecimentos específicos, saberes pedagógicos e práticas contextualizadas. A obrigatoriedade da formação em curso superior para o exercício do magistério na educação básica, prevista no artigo 62 da mesma lei, reforça a importância da valorização profissional e da qualificação sistemática dos professores.

No que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem desempenhado um papel central na definição dos parâmetros formativos. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabelece as diretrizes para os cursos de licenciatura, enfatizando uma formação ampla, crítica, ética e comprometida com a realidade social e educacional brasileira. Segundo o documento, “a formação inicial de professores deve assegurar uma sólida base científica, cultural e pedagógica, integrando teoria e prática, e articulando ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015).

Contudo, essa perspectiva sofreu alterações importantes com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que reformulou as DCNs para a formação de professores da educação básica. Essa nova diretriz propõe uma formação mais alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e estruturada em competências e habilidades específicas. Segundo Saviani (2021), essa mudança pode representar um retrocesso ao reduzir a formação docente a uma “capacitação técnica”, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Para o autor, a resolução de 2019 é marcada por uma lógica gerencialista e por uma padronização curricular que enfraquece a autonomia universitária e a identidade docente.

Além dessas diretrizes, o Plano Nacional de Educação (PNE) — especialmente na versão 2014-2024 — constitui outro instrumento fundamental para a compreensão do panorama da formação docente no Brasil. Entre suas metas, destacam-se a meta 15, que trata da formação de professores em nível superior na área de atuação, e a meta 16, que propõe a oferta de formação continuada a todos os profissionais da educação básica. O PNE também estabelece estratégias para a valorização da carreira docente e articulação entre políticas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2014).

Gatti e Barreto (2009) destacam que, apesar dos avanços normativos, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos quanto à consolidação de políticas efetivas de formação docente, sobretudo pela fragmentação entre teoria e prática, e pela ausência de articulação entre as instituições formadoras e as redes de ensino. Para as autoras, é preciso superar a visão tecnicista da formação e investir em processos formativos que promovam a autonomia, a criticidade e a capacidade de intervenção pedagógica dos professores.

Portanto, pode-se afirmar que a legislação educacional brasileira, composta por marcos como a LDB, as resoluções do CNE e o PNE, tem buscado sistematizar e orientar a formação docente em consonância com os desafios contemporâneos da educação. No entanto, permanece o desafio de

garantir a efetividade dessas normativas na prática, o que exige compromisso político, investimentos contínuos e o fortalecimento de uma cultura de valorização do magistério como pilar central da educação de qualidade.

## 5 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A formação de professores no Brasil apresenta-se como um processo dinâmico e multifacetado, estruturado em dois pilares fundamentais: a **formação inicial** e a **formação continuada**. A formação inicial, que ocorre majoritariamente nos cursos de licenciatura e nos cursos de pedagogia, objetiva oferecer aos futuros professores os fundamentos teóricos, metodológicos e práticos para o exercício da docência. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 1996, art. 62).

Por sua vez, a formação continuada é concebida como um conjunto de ações sistemáticas que visam atualizar e aprimorar as competências profissionais dos professores, ao longo de sua trajetória na carreira docente. Nóvoa (2009) enfatiza que “a formação de professores não se esgota nos cursos iniciais, sendo essencial a construção de percursos formativos contínuos, enraizados no contexto real da prática pedagógica”. Essa perspectiva desloca o foco de uma formação centrada apenas no currículo universitário para uma abordagem mais integrada ao cotidiano escolar, em que os professores assumem papel ativo em seu próprio desenvolvimento profissional.

A articulação entre teoria e prática, no entanto, ainda se apresenta como um dos principais desafios enfrentados tanto na formação inicial quanto na continuada. Tardif (2014) argumenta que “os saberes docentes são heterogêneos e situados, resultantes de múltiplas fontes: a formação acadêmica, a experiência profissional e o conhecimento do contexto escolar”. Nesse sentido, a prática não deve ser vista como aplicação mecânica da teoria, mas como espaço legítimo de produção de saberes pedagógicos. Para enfrentar esse desafio, é necessário que a formação se realize em diálogo com as realidades escolares, valorizando o saber da experiência e promovendo momentos de reflexão crítica sobre a prática docente.

Outro aspecto fundamental é o papel das instituições formadoras na consolidação de políticas de formação. Universidades públicas, institutos federais e polos de Educação a Distância (EaD) têm ampliado significativamente o acesso à formação docente. No entanto, essa expansão quantitativa nem sempre tem sido acompanhada de qualidade formativa. Libâneo (2012) adverte que “as modalidades a distância, quando adotadas sem o devido rigor metodológico e sem a presença de práticas supervisionadas, tendem a reduzir a formação docente a uma tecnificação do ensino”. Ainda assim,

experiências bem-sucedidas desenvolvidas por institutos federais e universidades públicas demonstram o potencial da formação docente quando estruturada a partir de práticas colaborativas, da integração entre ensino, pesquisa e extensão, e da valorização da autonomia docente. Para Nóvoa (2009), “formar professores é formar pessoas reflexivas, capazes de pensar e repensar sua prática a partir das exigências reais do cotidiano escolar e dos desafios contemporâneos da educação”.

Portanto, compreender a formação docente como um processo contínuo, articulado e contextualizado é condição essencial para a construção de uma educação de qualidade. Isso implica em políticas públicas que garantam condições estruturais adequadas, valorização salarial, tempo para estudo e planejamento, além do fortalecimento de redes colaborativas de formação no interior das próprias escolas.

## **6 FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA DO PROFESSOR VERSUS TECNICISTA**

Formação Crítica e emancipatória, versus tecnicista é uma das discussões mais pertinentes na área educacional, com intensos desafios e cenários futuros. Essas abordagens têm seus próprios méritos e propósitos, mas são diferentes em seus métodos e objetivos.

A formação tecnicista enfatiza o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos exclusivo para refletir sobre as necessidades do mercado de trabalho, com o objetivo de preparar o indivíduo para desenvolver funções técnicas, operacionais, em setores industriais ou de serviços. Já a formação crítica e emancipatória, inspirada em pensadores como Paulo Freire, busca ir além da mera transmissão de conhecimentos, tendo como objetivo, capacitar os indivíduos para questionar a realidade, analisar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, e atuar de forma transformadora na sociedade. Ela visa a formação de cidadãos autônomos, conscientes e engajados na construção de um mundo mais justo e equitativo.

A educação tecnicista desenvolveu um papel de destaque dentro do currículo educacional e nos espaços escolares. Faz-se entender que não necessariamente o professor é formado nos moldes tecnicistas, mas as escolas em que ele atuará exigem que ele se torne. De acordo com Oliveira (2016, p. 93):

A escola passa a ser o espaço privilegiado de transmissão e difusão do conhecimento científico; a ciência o “sinônimo” de “verdade” e o saber científico adquire uma conotação de “poder” em relação ao saber popular. Os intelectuais modernos (técnicos, especialistas) assumem a função social de produtores/transmissores do saber científico.

Diante deste contexto, os saberes não científicos acabam por ficar de fora das unidades escolares básicas e o professor se vê com várias indecisões entre conciliar o que o currículo educacional

exige e a formação intelectual e crítica dos seus alunos. Lamentavelmente muitos professores acabam por desistir de ir contra ao sistema impostos por não ter seus esforços reconhecidos, valorizados e considerados essenciais para as autoridades educacionais.

Neste quadro, o aluno torna-se o mais prejudicado, ao enfrentar uma escola que está preocupada unicamente com a formação técnico-científica, preparando para o mercado de trabalho. Neste processo o aluno é quase que um produto, que ao final precisa estar pronto para servir a um sistema econômico e político, ou seja, os alunos precisam ser eficientes e capazes de contribuir para a sociedade.

Ocorre uma busca que pretendia superar a incompetência, a ineficiência improdutiva. Por isso, era necessário formar indivíduos eficientes, capazes de contribuir para o aumento da produtividade na sociedade. Na pedagogia tecnicista o enfoque fôrça no aprender a fazer, em detrimento da pedagogia tradicional, centrada no aprender e da escolanovista, no aprender a aprender (Saviani, 2008 Apud Peixoto & Nunes, 2017, p. 03).

A visão tecnicista da educação também posiciona o professor em um papel de identificador de problemas, em que ele precisa resolver com eficácia. Há uma certa visão em achar que o professor precisa tomar certas decisões técnicas e que resolva problemas de forma rápida. Precisamos lembrar que o professor trabalha com crianças na educação básica, que não há nada de simplista em trabalhar com seres humanos, muito pelo contrário, é complexo e requer mais do que o puro tecnicismo. Domingo (2012, p. 107) nos traz um exemplo de uma atitude tecnicista na educação:

Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, selecionar entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica.

A profissão docente muitas vezes é considerada uma profissão fraca e limitada que fornece ao professor os diversos problemas que interferem no desenvolvimento do seu desempenho. Em concordância com Monteiro (2015) existem vários fatores que podem contribuir para dificultar de alguma forma a vida do profissional docente em sala de aula, que podem influenciar na sua vida pessoal, como o estatuto profissional e social pouco prestigiado, condições de trabalho deficientes ou degradadas e a formação do professor crítico-reflexivo nas escolas brasileiras.

## **7 O PAPEL DAS UNIVERSIDADES E DA FORMAÇÃO HUMANISTA**

As universidades desempenham um papel fundamental na formação humanista, essa abordagem educacional, além da mera transmissão do conhecimento técnico, visa desenvolver

indivíduos com senso crítico, responsabilidade ética e capacidade de compreender a si mesmos, os outros e o mundo.

Tradicionalmente, a formação humanista nas universidades busca capacitar os estudantes a: desenvolver o pensamento crítico e a reflexão, através de disciplinas como filosofia, sociologia, literatura e ética, onde alunos são incentivados a questionar, analisar e formar suas próprias perspectivas sobre questões complexas; promover a ética e a responsabilidade social, pois a educação humanista busca formar profissionais que, além de competentes em suas áreas, sejam conscientes de sua função social e ajam de forma ética, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitária; estimular a empatia e a compreensão do outro, buscando envolver os alunos a diversas culturas, visões de mundo e experiências humanas, a formação humanista fomenta a capacidade de se colocar no lugar do outro e de valorizar a diversidade; fortalecer a criatividade e a inteligência emocional, Indo além do conhecimento puramente acadêmico, a educação humanista reconhece a importância do bem-estar emocional, da auto expressão e da capacidade de lidar com as emoções, tanto as próprias quanto as dos outros; conectar conhecimentos técnicos a implicações sociais, em um mundo cada vez mais tecnológico, a formação humanista garante que os estudantes considerem as implicações éticas e sociais das inovações, promovendo decisões que busquem equidade, transparência e justiça. De acordo com cestaria, 2012, p. 223:

Por isso, assumimos que é preciso formar o homem e tomar esta tarefa como um projeto que faça o indivíduo perceber que pertencer a um mundo é dar sua contribuição à permanência deste mundo, que é intermediado por ele na relação com os outros, e qualquer ciência que venha contribuir para o processo formativo deve levar para si a reflexão sobre os processos de humanização. Acredita-se que o campo educacional não deve deixar de lado este objetivo (CESTARI, 2012, p. 223).

Apesar de sua importância, a formação humanista enfrenta diversos desafios no cenário universitário atual: utilitarismo e mercantilização da educação, pode levar à desvalorização de disciplinas das humanidades; Ênfase excessiva no individualismo, muitos Críticos argumentam que o foco na auto-realização e no crescimento pode negligenciar as necessidades coletivas e as responsabilidades sociais, promovendo o autointeresse em vez da cooperação; Recursos e formação de professores: para uma implementação eficaz de uma educação humanista requer recursos significativos e professores capacitados para criar ambientes de aprendizado que estimulem o diálogo aberto, a reflexão crítica e a exploração de questões complexas; avanço da Inteligência Artificial (IA): a rápida evolução da IA levanta questões sobre o papel do conhecimento técnico versus o conhecimento humanístico. É crucial que a educação prepare os alunos para usar a IA de forma ética e para desenvolver habilidades que a IA não pode replicar, como criatividade, pensamento crítico e empatia.

“A ausência de espíritos abertos, críticos, flexíveis está a levar a maquinção do homem (Cunha, p. 35, 2013)”.

O futuro da formação humanista nas universidades passa por um repensar da educação, considerando as transformações sociais, tecnológicas e econômicas. Algumas perspectivas estão baseadas na integração interdisciplinar, valorizando a formação humanista em todos os cursos, de forma crucial. Isso significa integrar discussões éticas, sociais e filosóficas nos currículos para formar profissionais mais completos e conscientes; as universidades podem utilizar ferramentas digitais e a IA para aprimorar o ensino humanista, promovendo debates sobre suas implicações e incentivando a criação de soluções tecnológicas éticas e centradas no ser humano. Como afirma Muhl; Kohls, (2019, p. 875-876):

Em um mundo globalizado, conviver e respeitar o diferente tornaram-se desafios, cotidianos. Compreender as diferentes formas de viver, as diferentes religiões, a diversidade de gostos, costumes e culturas, é uma exigência para a paz no mundo e para uma vida mais justa e equilibrada. Nesse aspecto, os currículos escolares precisam ser mais bem estruturados e mais sensíveis à dinâmica do mundo contemporâneo.

Em suma, o desafio e a perspectiva futura para as universidades são equilibrar a necessidade de formação técnica com a promoção de uma educação que dignifique o ser humano, o prepare para os desafios complexos do futuro e o capacite a contribuir para um mundo mais justo, ético e empático. A formação humanista não é um luxo, mas uma necessidade premente em um mundo em constante transformação.

## **8 PERSPECTIVAS PARA A VALORIZAÇÃO DA CARREIRA E FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE**

A valorização da carreira e a formação docente de qualidade são pilares indispensáveis para o avanço da educação no Brasil. Apesar dos desafios persistentes, há perspectivas e iniciativas importantes para transformar esse cenário.

A carreira docente no Brasil enfrenta uma série de obstáculos que impactam diretamente a atratividade da profissão e a qualidade do ensino como a falta de salários justos e compatíveis com a importância da função considerado um dos principais fatores que afastam novos talentos e desmotivam os profissionais já atuantes, muitos professores lidam com infraestrutura inadequada, falta de recursos, salas superlotadas e, em alguns casos, violência no ambiente escolar, falta de Reconhecimento Social o que contribui para a desmotivação e a percepção de que a carreira não oferece um futuro promissor, a sobrecarga de Trabalho e Saúde Mental, rotina exaustiva, a pressão por resultados e a falta de apoio

podem levar a problemas de saúde mental, com muitos professores relatando estresse e esgotamento e a evasão da carreira: faz com que muitos professores pensem em desistir da profissão, e há um declínio preocupante na procura por cursos de licenciatura, indicando um possível "apagão docente" nas próximas décadas. Coutinho (2020) aponta para a estreita relação entre qualidade no ensino, condições de trabalho e valorização do magistério, ou seja, a valorização das condições de trabalho e no caso da pesquisa, a estruturação da carreira que elege a qualidade com o ensino ministrado. Assim expressos do texto: “A construção do conceito de valorização deve estar intrinsecamente ligada a duas concepções: a primeira, a qualidade de ensino; a segunda, a qualidade de vida e bem-estar do trabalhador, tendo como mecanismo a carreira (Coutinho 2020, p. 77)”.

Sabe-se que valorização da carreira docente é crucial para garantir uma educação de qualidade e passa pela Remuneração Adequada e Planos de Carreira, assim como o reconhecimento do papel essencial dos professores, melhoria das Condições de Trabalho, investindo em infraestrutura escolar, recursos pedagógicos adequados e garantir um ambiente seguro e acolhedor, medidas essenciais para melhorar a qualidade do trabalho docente e saúde e bem-estar dos docentes com o intuito de promover programas de apoio psicológico e bem-estar que é fundamental para lidar com a sobrecarga e prevenir o adoecimento. De acordo com Monlevade (2000, p. 101):

Uma remuneração insuficiente compromete a valorização do professor; mas uma remuneração pródiga não o valoriza “*ipso facto*”, se não se conjugar à formação e à carreira/jornada, possibilitando sua identificação com o Projeto Político-Pedagógico da escola. [...] é verdade que a falta e/ou insuficiência de formação comprometem a valorização do professor; mas uma formação inicial ou continuada com alta qualificação fica perdida se a jornada for estafante.

Por tanto, o futuro da docência no Brasil dependerá da capacidade de superar os desafios e implementar as medidas de valorização e qualificação. O investimento na carreira docente é um investimento no futuro da nação, impactando diretamente a qualidade da educação, a formação de cidadãos críticos e responsáveis, e o desenvolvimento social e econômico. A mobilização de diferentes esferas – governo, sociedade, instituições de ensino e os próprios profissionais – será fundamental para construir uma carreira docente mais atrativa, valorizada e capaz de formar as futuras gerações com excelência.

## **9 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com essa pesquisa, ficou evidenciado que tanto o objetivo geral quanto os específicos foram alcançados, uma vez que se constituem como proposta para uma reflexão dos/as professores/as sobre o seu papel e as suas práticas, quando enfatizamos ainda para a importância de sua formação

profissional, inclusive da formação continuada, da necessidade de inserção de novas ações de natureza didático-pedagógica, bem como é possível repensar sobre a necessidade de aprimoramento das relações interpessoais no espaço educativo.

Assim, é válido se retomar e destacar, junto da implicação que urge da participação da família no contexto educativo, a necessidade do bom relacionamento dos professores e alunos no contexto, sobretudo, do mundo atual, em que a tônica é o distanciamento entre as pessoas e as relações se apresentam cada vez mais “frias”, quando as transformações impõem o risível ou descartam os valores morais. A esse respeito, é válido o registro de uma concepção, presente na Introdução aos PCNS (1998, p. 66), trazendo um entendimento sobre a importância das relações no campo da ética:

que a escola considere o convívio escolar como base para sua aprendizagem(...)que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, o qual depende mais de experiências de vida favoráveis do que de discursos e repressão. No convívio escolar, o aluno pode aprender a resolver conflitos em situações de diálogo, pode aprender a ser solidário ao ajudar e ao ser ajudado, pode aprender a ser democrático quando tem oportunidade de dizer o que pensa (BRASIL,1998).

Nesse sentido, o papel da educação merece ser salientado, não devendo ser esquecido os princípios que devem orientar todo o saber, principalmente, tendo em mira que a escola representa um espaço onde o conhecimento construtivo é cultivado. Desse modo, essa afirmação só encontra amparo na inter-relação entre educador e educando, respaldando-se na autonomia, no respeito mútuo e no diálogo principalmente, despertando-nos para a ideia de uma sociedade escolar mais justa e solidária e para valores que fazem a diferença nas relações humanas. Além disso, deve ser reafirmado que quanto melhores forem as condições de se cultivarem os laços de afetividade, mais consistentes e profundos serão os relacionamentos para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, esperamos ter contribuído com esse estudo e, por isso, almejamos que o nosso trabalho seja proveitoso, servindo não só de amparo tanto aos que tiverem acesso a ele, quanto que possa contribuir para “o repensar e o aprimorar” a reconstrução das práticas e comportamento frente às ações pedagógicas, o que, certamente, favorece a uma reflexão sobre a importância do bom relacionamento professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem sem as quais a educação não consegue avanços substanciais.

## REFERÊNCIAS

ALAVA, S. Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APPLE, M. W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AQUINO, J. G. Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

BARBOSA, I. B. Metodologia para produção de material impresso para EaD. In: Curso: Formação de Professores para Educação a Distância, abril 2005, 2005.

BASTOS, P. A. Recursos didáticos e sua importância para as aulas de Geografia. Revista Geografia: Pedagógica 2.0, Ministério da Educação FNDE Periódicos, Editora Escala Nacional, p. 44-50, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/planos-nacionais>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

CARVALHO, A. M.; GIL-PEREZ, D. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (org.). Ensinar e ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira - Thompson Learning, 2001.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CESTARI, L. A. S. Individualidade e formação humana: argumentos em favor da educação como um campo próprio de saber. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 217-224, 2012. Disponível em: [inserir URL]. Acesso em: 15 maio 2015.

COUTINHO, V. D. F. Valorização do trabalho docente nas políticas públicas: um estudo dos servidores do magistério no município de Barro Alto/Goiás. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

COUTO, A. C. R. Ensino fundamental: caminhos para uma formação integral. 1. ed. Curitiba: InterSaber, 2012.

CUNHA, A. C. A universidade como outra possibilidade: ética e ciência nesse caminho. In: REZER, R. (org.). Ética e ciência na educação superior. Chapecó: Argos, 2013.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DOMINGO, J. C. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2012.

DOURADO, L. F. Política de formação docente no Brasil: contrarreforma e desprofissionalização do magistério. Revista Retratos da Escola, v. 14, n. 28, 2020.

FALAVIGNA, G. Inovações centradas nos multimídias: repercussões no processo ensino-aprendizagem. Porto Alegre: [s.n.], 2009.

FARIA, M. N. A música, fator importante na aprendizagem. 2001. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro-Técnico Educacional Superior do Oeste Paraense, Assis Chateaubriand, 2001.

FREITAS, L. C. de. Escola sem partido e os ataques à formação docente. In: ARROYO, M.; GENTILI, P. et al. Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2004. p. 113-119.

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

LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S.; PASSOS, C. A. K. Informação e globalização na era do conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber. Revista Interação, v. 17, n. 1-2, p. 111-125, jan./dez. 1993.

LÜCK, H. Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis: Vozes, 2003.

MELO, A. de. Relações entre escola e comunidade. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Pesquisa e Prática Profissional em Pedagogia).

MONLEVADE, J. A. C. de. Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORAIS, O. L. O ensino de Geografia: novos recursos, velhos desafios. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 5., 2011, Sergipe. Anais... Sergipe: [s.n.], 2011.

MORIN, E. A cabeça bem-feita. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MÜHL, E. H.; KOHLS, R. C. O sentido de uma vida examinada: a importância da pedagogia socrática na educação contemporânea. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 19, n. 61, p. 862-881, abr./jun. 2019.

NAGLE, J. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos e políticos. Campinas: Papirus, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educador, n. 3, p. 18-31, 2009.

OLIVEIRA, I. A. Epistemologia e educação: bases conceituais e rationalidades científicas e históricas. Petrópolis: Vozes, 2016.

PEIXOTO, E. S.; NUNES, L. F. Reflexões sobre a educação tecnicista no Brasil: análise crítica do passado para pensar o presente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 4., 2017, Paraíba. Anais... Paraíba: Realize Eventos e Editora, 2017. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA6\\_ID4096\\_18062016135211.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA6_ID4096_18062016135211.pdf). Acesso em: 29 jun. 2018.

RANGEL, M. (org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

REIS, E. dos S. Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa. Juazeiro: Gráfica e Editora Franciscana, 2004.

RODRIGUES, A. de J. Metodologia científica. São Paulo: Avercamp, 2006.

SANT'ANNA, M. I.; MENZOLLA, M. Didática: aprender a ensinar. Técnicas e reflexões pedagógicas para a formação de professores. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Educação em tempos de pandemia: da negação da ciência ao desmonte da formação docente. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. O ensino como mediação cultural na formação humana. Campinas: Autores Associados, 2021.

SERRAZINA, L. Aprendizagem da Matemática: a importância da utilização de materiais. Noesis, n. 21, p. 37-38, 1991.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. Estudos em Avaliação Educacional, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

SOARES, S.; SÁTYRO, N. O impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{90BD40E9-3F95-46BA-8B46-4E98FD9AB77F}\\_TD\\_29\\_a4.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{90BD40E9-3F95-46BA-8B46-4E98FD9AB77F}_TD_29_a4.pdf). Acesso em: 14 out. 2015.

VESENTINI, J. W. A questão do livro didático no ensino da Geografia. In: CARLOS, A. F. A. (org.). Novos caminhos da Geografia. 5. ed., 1<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.