

(RE)PENSAR A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: CURRÍCULO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E DEMANDAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS

(RE)THINKING INITIAL AND CONTINUING TEACHER EDUCATION: CURRICULUM, TEACHER PROFESSIONALIZATION, AND CONTEMPORARY SOCIAL DEMAND

 <https://doi.org/10.63330/sasciencesv6n2-129>

Submetido em: 12/08/2026 e Publicado em: 17/08/2026

SAS: e26355

Nívea Maria Coelho Barbosa de Almeida

Doutoranda no Programa em Educação e Ciências Humanas Educação da PUC-RIO. Mestre em Ciências da Educação pela ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Portugal - PT

Docente da UEPA-Universidade do Estado do Pará

E-mail: nivea.almeida@uepa.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7282-8842>

Resumo

A formação de professores ocupa posição estratégica no fortalecimento da educação básica, sobretudo diante das profundas transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea. Nesse contexto, os currículos dos cursos de licenciatura e as políticas de formação inicial e continuada são continuamente desafiados a responder às novas demandas educacionais, exigindo processos formativos capazes de articular conhecimentos científicos, prática pedagógica, pesquisa, inovação e compromisso social. O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a formação inicial e continuada de professores, analisando as demandas contemporâneas que requerem reconfigurações curriculares voltadas ao fortalecimento da profissionalização docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir do levantamento e da análise de produções científicas disponíveis no Google Acadêmico, na SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES, publicadas entre os anos de 2020 e 2024. O corpus da pesquisa foi composto por estudos selecionados em função de sua relevância para o debate sobre formação docente, currículo e políticas educacionais. A análise dos dados fundamentou-se na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), sendo as categorias analíticas construídas de forma indutiva a partir da recorrência dos temas identificados nas produções analisadas. Os resultados evidenciam que, embora tenham ocorrido avanços significativos nas políticas de formação docente nas últimas décadas, persistem desafios relacionados à fragmentação curricular, ao distanciamento entre universidade e escola, à influência de políticas educacionais orientadas por princípios neoliberais e à necessidade de fortalecer processos formativos comprometidos com a construção da identidade profissional docente. Conclui-se que a reconfiguração dos currículos das licenciaturas constitui condição indispensável para aproximar a formação inicial e continuada das demandas efetivamente vivenciadas nas escolas,



favorecendo a constituição de professores críticos, reflexivos, autônomos e socialmente comprometidos com a qualidade da educação pública.

Palavras-chave: Currículo; Formação de professores; Formação inicial e continuada; Políticas educacionais; Profissionalização docente.

Abstract

Teacher education occupies a strategic position in strengthening basic education, especially in the face of the profound social, cultural, scientific and technological transformations that characterize contemporary society. In this context, teacher education curricula and initial and continuing education policies are continually challenged to respond to new educational demands, requiring training processes capable of integrating scientific knowledge, pedagogical practice, research, innovation and social commitment. This study aims to reflect on initial and continuing teacher education by analyzing the contemporary demands that require curricular reconfiguration aimed at strengthening teacher professionalization. This is a qualitative bibliographic study based on the survey and analysis of scientific publications indexed in Google Scholar, SciELO and the CAPES Journal Portal, published between 2020 and 2024. Data analysis was based on Bardin's (2016) Content Analysis, with analytical categories being constructed inductively from the recurrence of themes identified in the analyzed studies. The findings indicate that, despite significant advances in teacher education policies over recent decades, important challenges remain, particularly regarding curriculum fragmentation, the gap between universities and schools, the influence of neoliberal educational policies and the need to strengthen educational processes committed to the construction of teachers' professional identity. It is concluded that reconfiguring teacher education curricula is essential for aligning initial and continuing education with the demands experienced in contemporary schools, thereby contributing to the education of critical, reflective, autonomous and socially committed teachers.

Keywords: Curriculum; Educational policies; Initial and continuing education; Teacher education; Teacher professionalization.

1 INTRODUÇÃO

As profundas transformações sociais, econômicas, culturais, científicas e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea têm imposto novos desafios à educação e, de modo particular, à formação de professores. A expansão das tecnologias digitais, a emergência da inteligência artificial, a intensificação das desigualdades sociais, as demandas por uma educação inclusiva, intercultural e antirracista, bem como as mudanças nas formas de produção e circulação do conhecimento, têm redefinido



o papel da escola e ampliado as exigências relacionadas ao exercício da docência. Nesse cenário, a formação inicial e continuada de professores assume posição estratégica na construção de práticas pedagógicas capazes de responder criticamente às necessidades educacionais do tempo presente.

Embora a educação, por si só, não seja capaz de solucionar as complexas problemáticas que atravessam a sociedade, ela constitui um dos principais espaços de formação humana, produção de conhecimento e fortalecimento da cidadania. Nessa perspectiva, a qualidade da educação está diretamente relacionada à qualidade da formação dos professores, uma vez que é por meio deles que as políticas educacionais, os currículos e as práticas pedagógicas se materializam no cotidiano das instituições escolares. Assim, discutir a formação docente significa também discutir os projetos de sociedade, de educação e de desenvolvimento humano que orientam as políticas públicas e os currículos dos cursos de licenciatura.

Nas últimas décadas, o Brasil registrou avanços importantes no campo da formação docente, impulsionados pela ampliação do acesso ao ensino superior, pela expansão das licenciaturas, pela criação de programas de formação inicial e continuada e pelo fortalecimento de políticas públicas voltadas à valorização profissional. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidenciam crescimento nos índices de escolarização dos professores da educação básica, especialmente no número de docentes com formação em nível superior e pós-graduação. Esses avanços representam conquistas significativas para a educação brasileira, mas não eliminam desafios históricos relacionados à qualidade dos processos formativos, à valorização da profissão docente e à aproximação entre universidade e escola.

Paralelamente a esses avanços, observa-se que as profundas transformações vivenciadas pela sociedade passaram a exigir dos professores conhecimentos, competências e posturas profissionais que extrapolam os modelos tradicionais de formação. A atuação docente passou a demandar maior capacidade de reflexão crítica, domínio de diferentes linguagens, compreensão da diversidade cultural, competência para o uso pedagógico das tecnologias digitais, sensibilidade para atuar em contextos socialmente heterogêneos e compromisso ético com a construção de uma educação democrática e socialmente referenciada. Tais exigências evidenciam que ampliar o acesso à formação não é suficiente; torna-se necessário repensar os currículos das licenciaturas e os processos de desenvolvimento profissional à luz das novas demandas educacionais.

Nesse contexto, o currículo assume papel central na formação de professores, pois constitui o espaço em que se definem os conhecimentos, os valores, as experiências e as concepções de docência que orientam a formação profissional. Mais do que uma organização de disciplinas e conteúdos, o currículo expressa escolhas políticas, culturais e pedagógicas que influenciam diretamente a constituição da identidade docente, a profissionalização e a qualidade das práticas educativas. Desse modo, compreender os desafios



da formação docente implica analisar criticamente como os currículos das licenciaturas têm respondido às transformações da sociedade contemporânea e às necessidades concretas da escola pública brasileira.

As discussões desenvolvidas neste estudo fundamentam-se na compreensão de que a formação docente constitui um processo permanente, construído na articulação entre formação inicial, formação continuada, experiência profissional, pesquisa, reflexão crítica e compromisso social. Nessa perspectiva, a profissionalização docente não se reduz ao domínio de conhecimentos específicos ou de metodologias de ensino, mas envolve a construção de saberes, identidades e práticas comprometidas com a transformação da realidade educacional.

Diante desse cenário, este estudo parte da seguinte questão norteadora: em que medida os currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores têm respondido às demandas sociais contemporâneas e contribuído para o fortalecimento da profissionalização docente?

Para responder a essa problemática, o artigo tem como objetivo refletir sobre a formação inicial e continuada de professores, analisando as demandas contemporâneas que requerem reconfigurações curriculares voltadas ao fortalecimento da profissionalização docente. Defende-se que, embora tenham ocorrido avanços importantes nas políticas de formação nas últimas décadas, a consolidação de uma educação de qualidade depende da construção de currículos capazes de articular conhecimentos científicos, prática pedagógica, pesquisa, inovação, compromisso social e aproximação permanente entre universidade e escola.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório-explicativo, por buscar compreender criticamente as discussões produzidas acerca da formação inicial e continuada de professores diante das demandas sociais contemporâneas. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se por possibilitar a interpretação aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando sua complexidade, seus múltiplos significados e as relações estabelecidas entre currículo, políticas educacionais e formação docente.

A pesquisa bibliográfica constitui o procedimento metodológico central deste estudo, permitindo o levantamento, a análise e a interpretação da produção científica relacionada ao objeto investigado.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da CAPES, reconhecidas por sua relevância na disseminação da produção científica nacional e internacional na área da Educação. Como recorte temporal, adotou-se o período compreendido entre os anos de 2020 e 2024, buscando contemplar estudos recentes que discutem os desafios da formação docente frente às transformações sociais contemporâneas.



O corpus da pesquisa foi constituído por quatorze trabalhos científicos selecionados a partir de critérios de pertinência temática, atualidade das publicações e aderência aos objetivos da investigação. Foram priorizados estudos que abordassem a formação inicial e continuada de professores, os currículos das licenciaturas, a profissionalização docente, as políticas educacionais e os desafios impostos à educação pelas mudanças sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade.

Após a constituição do corpus documental, realizou-se a leitura integral das produções selecionadas, seguida da organização sistemática do material, identificação de recorrências temáticas e construção das categorias analíticas.

A interpretação dos dados fundamentou-se na **Análise de Conteúdo**, proposta por Bardin (2016), compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, permite identificar, organizar e interpretar os sentidos presentes nas mensagens, produzindo inferências acerca das condições de produção dos discursos e dos significados atribuídos ao fenômeno investigado.

As categorias analíticas foram construídas de forma **indutiva**, a partir da recorrência dos temas identificados nas produções analisadas. Posteriormente, essas categorias foram interpretadas à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo, possibilitando estabelecer relações entre os resultados encontrados na literatura, os objetivos da investigação e as discussões acerca da formação docente, do currículo e da profissionalização. Esse procedimento favoreceu uma análise crítica sobre os desafios contemporâneos da formação de professores e sobre a necessidade de reconfiguração dos currículos das licenciaturas frente às exigências impostas à educação na atualidade.

A adoção desse percurso metodológico possibilitou compreender que a formação docente constitui um fenômeno complexo, influenciado por fatores históricos, políticos, sociais e culturais, cuja análise demanda o diálogo entre diferentes referenciais teóricos. Assim, a pesquisa buscou produzir uma interpretação articulada entre os estudos analisados e os objetivos propostos, contribuindo para ampliar o debate sobre a formação inicial e continuada de professores diante das demandas sociais contemporâneas.

3 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Discutir a formação de professores no Brasil implica compreender que ela não se constitui como um processo isolado, mas como resultado de múltiplas determinações históricas, políticas, econômicas e sociais que atravessam a educação brasileira.

Ao longo das últimas décadas, especialmente a partir da década de 1990, as reformas educacionais implementadas no país passaram a redefinir o papel da escola, do currículo e do professor, incorporando



princípios de eficiência, produtividade, responsabilização e avaliação por resultados, fortemente influenciados pelas políticas neoliberais difundidas em âmbito internacional.

Nesse contexto, a formação docente passou a ocupar lugar estratégico nas agendas governamentais. Entretanto, embora os documentos oficiais enfatizem a valorização da profissão e a melhoria da qualidade do ensino, muitas das políticas implementadas têm privilegiado uma lógica instrumental da formação, centrada no desenvolvimento de competências técnicas e na adaptação do professor às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica, humanística e socialmente comprometida (Apple, 2006; Gentili, 1996).

Essa perspectiva contribuiu para deslocar a compreensão da docência como prática intelectual para uma concepção predominantemente técnica, reduzindo a complexidade do trabalho docente à execução de competências previamente definidas pelos sistemas educacionais. Conforme argumenta Apple (2006), quando a educação passa a ser orientada pelos princípios da racionalidade econômica, o professor tende a perder parte de sua autonomia profissional, tornando-se executor de políticas curriculares concebidas externamente à realidade escolar.

No cenário brasileiro, tais transformações foram intensificadas pelas reformas administrativas do Estado, que passaram a defender maior eficiência da gestão pública, redução dos investimentos sociais e ampliação da participação da iniciativa privada na oferta de serviços educacionais.

Conforme destaca Gentili (1996), a lógica neoliberal introduziu profundas alterações nas políticas educacionais latino-americanas, deslocando a educação do campo dos direitos sociais para uma perspectiva de investimento econômico, na qual a qualidade passa a ser medida por indicadores quantitativos e pelo desempenho em avaliações externas.

Essa racionalidade gerencial repercute diretamente nos processos de formação inicial e continuada dos professores. Em muitos casos, observa-se a expansão de programas formativos aligeirados, excessivamente prescritivos e pouco articulados com os desafios cotidianos vivenciados nas escolas públicas. A formação tende a privilegiar o domínio de técnicas e metodologias padronizadas, reduzindo os espaços destinados à reflexão crítica sobre a prática pedagógica, à pesquisa e à construção da autonomia intelectual dos futuros docentes.

Ao analisar esse processo, Sacristán (2000) afirma que nenhuma reforma educacional alcança resultados efetivos se desconsiderar o currículo como construção histórica, cultural e política, para o autor, o currículo não representa apenas um conjunto de conteúdos escolares, mas expressa determinadas concepções de sociedade, de conhecimento e de formação humana. Consequentemente, as mudanças propostas para a educação somente se materializam quando repercutem na organização curricular dos cursos de formação de professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas instituições formadoras.



Nessa direção, torna-se evidente que discutir formação docente implica também problematizar os modelos curriculares presentes nas licenciaturas. Ainda é possível identificar currículos excessivamente fragmentados, marcados pela separação entre teoria e prática, pela organização disciplinar rígida e pela pouca interlocução com a realidade das escolas de educação básica. Essa fragmentação limita a compreensão da docência como prática social complexa e dificulta a construção de saberes profissionais capazes de responder às demandas educacionais contemporâneas.

Nesse sentido, Nóvoa (2022) defende que a melhoria da educação não depende exclusivamente da ampliação do acesso aos cursos superiores ou do aumento da carga horária destinada às licenciaturas. Para o autor, torna-se imprescindível reconstruir a profissão docente a partir de processos formativos centrados na colaboração, na reflexão crítica e na aprendizagem construída coletivamente entre universidade e escola. A formação precisa deixar de compreender o professor como mero receptor de conhecimentos produzidos por especialistas e reconhecê-lo como sujeito produtor de saberes, capaz de interpretar criticamente sua prática e produzir novos conhecimentos a partir dela.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e construídos ao longo da trajetória profissional. O exercício da docência não se sustenta exclusivamente sobre conhecimentos científicos adquiridos durante a graduação, mas resulta da articulação entre saberes disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais, permanentemente reconstruídos nas interações estabelecidas no cotidiano escolar.

Na mesma perspectiva, Gauthier et al. (2013) criticam a ideia de que ensinar constitui atividade baseada apenas em vocação ou talento individual. Para os autores, a docência configura uma profissão fundamentada em conhecimentos específicos, cuja consolidação exige sólida formação teórica, domínio metodológico, capacidade investigativa e reflexão permanente sobre a prática educativa. Essa compreensão fortalece o reconhecimento da docência como profissão intelectual e contribui para superar concepções reducionistas que historicamente desvalorizaram o trabalho docente.

Outro aspecto que merece destaque refere-se às profundas transformações sociais ocorridas nas primeiras décadas do século XXI. O avanço das tecnologias digitais, a intensificação da circulação de informações, a ampliação das desigualdades sociais, as demandas relacionadas à inclusão, à diversidade cultural, às questões étnico-raciais, à sustentabilidade, à saúde mental e às novas formas de interação social passaram a exigir do professor competências que extrapolam os limites tradicionais da sala de aula. Nesse contexto, formar professores significa prepará-los para atuar em cenários marcados pela complexidade, pela incerteza e pela necessidade permanente de aprendizagem.

Além disso, Goodson (2007) enfatiza que a compreensão da identidade e da prática docente exige considerar as trajetórias de vida dos professores, suas experiências pessoais e profissionais e os contextos institucionais em que atuam. As reformas educacionais frequentemente desconsideram essas dimensões



subjetivas da profissão, produzindo políticas homogêneas que nem sempre dialogam com a diversidade existente nas escolas e nas diferentes realidades educacionais brasileiras.

Diante desse cenário, evidencia-se que os desafios da formação docente ultrapassam a simples reorganização curricular ou a ampliação da oferta de cursos de licenciatura. Trata-se de repensar o próprio significado da profissão docente em uma sociedade marcada por rápidas transformações científicas, tecnológicas, culturais e políticas. Isso requer políticas públicas consistentes, valorização profissional, currículos integrados, fortalecimento da pesquisa e maior aproximação entre universidade e escola, de modo que a formação inicial se constitua como processo permanente de construção da identidade profissional.

É justamente essa dimensão identitária que permite compreender por que professores submetidos a percursos formativos semelhantes desenvolvem formas distintas de compreender, exercer e ressignificar sua profissão. A identidade docente não se constitui de maneira linear nem exclusivamente durante a graduação; trata-se de um processo contínuo, socialmente construído e permanentemente reconstruído ao longo da trajetória profissional. Essa discussão será aprofundada na subseção seguinte, dedicada à constituição da identidade profissional do professor.

3.2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A discussão acerca da identidade profissional docente ocupa posição central nos estudos sobre formação de professores, uma vez que compreender como o professor se constitui profissionalmente significa compreender também os processos sociais, culturais, históricos e institucionais que atravessam sua atuação. A identidade docente não corresponde a uma característica inata, tampouco se consolida exclusivamente durante a formação inicial. Ao contrário, trata-se de uma construção dinâmica, permanente e relacional, produzida ao longo das experiências de vida, da trajetória acadêmica, das relações estabelecidas no ambiente escolar e das constantes ressignificações da prática profissional.

Essa compreensão rompe com concepções tradicionais que atribuíam à docência apenas à vocação ou ao domínio de conteúdos específicos. Atualmente, entende-se que ser professor implica construir modos de pensar, agir, sentir e interpretar a profissão, em um movimento contínuo de interação entre conhecimentos científicos, experiências vividas e demandas sociais que incidem sobre o trabalho docente.

Nesse sentido, Dubar (2005) afirma que a identidade profissional resulta da articulação entre dois processos complementares: a identidade atribuída, construída pelas instituições, pelas políticas públicas, pela sociedade e pelas organizações em que o sujeito atua; e a identidade assumida, elaborada pelo próprio indivíduo a partir das interpretações que realiza de sua trajetória, de suas experiências e dos significados que atribui ao exercício profissional. Assim, a identidade docente configura-se como um processo de



negociação permanente entre aquilo que se espera socialmente do professor e aquilo que ele efetivamente constrói ao longo de sua carreira.

Essa perspectiva revela que a identidade profissional não é estável nem definitiva. Ao contrário, ela se transforma continuamente diante das mudanças nas políticas educacionais, das reformas curriculares, das condições de trabalho, das relações estabelecidas nas instituições escolares e das próprias transformações da sociedade contemporânea. Cada experiência vivenciada na formação inicial, cada desafio encontrado no cotidiano escolar e cada processo de formação continuada contribuem para reconstruir a maneira como o professor compreende sua profissão.

Nóvoa (2022) amplia essa discussão ao defender que a formação docente deve favorecer a construção da identidade profissional por meio da participação ativa dos futuros professores em comunidades de aprendizagem e em experiências concretas da profissão. Para o autor, formar professores não significa apenas transmitir conhecimentos pedagógicos, mas criar condições para que o licenciando aprenda a pensar, decidir, investigar e atuar como professor desde o início de sua trajetória acadêmica.

Segundo Nóvoa (2022), "é dentro da profissão que se forma o professor", evidenciando que a identidade docente se fortalece quando universidade e escola estabelecem relações colaborativas, possibilitando ao licenciando participar das práticas reais da docência, refletir sobre elas e construir progressivamente autonomia profissional. Dessa forma, o processo formativo deixa de assumir caráter exclusivamente acadêmico para incorporar experiências concretas que favorecem o desenvolvimento da profissão.

Sob essa mesma perspectiva, Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes constituem um dos principais elementos estruturantes da identidade profissional. Nesse sentido, o professor mobiliza diferentes tipos de conhecimentos ao longo de sua atuação: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, os quais não se encontram isolados, mas articulam-se permanentemente na prática pedagógica. Essa pluralidade evidencia que a identidade docente é construída pela integração entre conhecimentos científicos e experiências produzidas no cotidiano da profissão.

Sob esse enfoque, a identidade docente também se fortalece quando o professor reconhece a especificidade dos saberes que mobiliza em sua prática e compreende a docência como profissão intelectual, fundamentada na investigação, na reflexão crítica e na produção de conhecimentos sobre o próprio fazer pedagógico.

Entretanto, a construção dessa identidade ocorre em um contexto marcado por múltiplas tensões. As reformas educacionais, a intensificação das avaliações externas, a ampliação das exigências burocráticas, a precarização das condições de trabalho, a expansão das tecnologias digitais e as constantes mudanças curriculares impõem novos desafios ao exercício da profissão. Tais fatores frequentemente



produzem sentimento de insegurança, sobrecarga e instabilidade, influenciando diretamente a maneira como os professores percebem sua própria identidade profissional.

Nesse contexto, torna-se evidente que a identidade docente não pode ser compreendida dissociada do currículo dos cursos de formação. As experiências vivenciadas pelos licenciandos durante a graduação, as oportunidades de inserção na escola, os estágios supervisionados, os projetos de pesquisa, as atividades de extensão e os espaços de reflexão coletiva constituem elementos decisivos para a construção da profissão.

Essa discussão aproxima-se das contribuições de Goodson (2007), para quem as histórias de vida e as trajetórias profissionais constituem importantes categorias de análise da docência. O autor demonstra que compreender o professor exige considerar suas experiências pessoais, seus percursos formativos e os diferentes contextos institucionais nos quais sua identidade é produzida. Em outras palavras, compreender a profissão implica reconhecer que os professores são sujeitos históricos, cujas práticas refletem tanto suas experiências individuais quanto as condições sociais em que exercem seu trabalho.

Desse modo, fortalecer a identidade profissional significa reconhecer o professor como intelectual comprometido com a produção do conhecimento, com a transformação social e com a construção de práticas pedagógicas críticas e emancipadoras. Essa perspectiva amplia o significado da formação inicial, compreendendo-a como etapa fundamental de um processo formativo que se prolonga durante toda a vida profissional e que exige permanente reflexão sobre a prática.

Compreendida a identidade docente como processo histórico, social e profissional, torna-se necessário analisar como essa identidade se materializa no exercício cotidiano da docência.

3.3 OS LIMITES DAS POLÍTICAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas últimas décadas, a formação de professores passou a ocupar posição de destaque nas políticas educacionais brasileiras. Diversos programas governamentais foram implementados com o propósito de ampliar o acesso ao ensino superior, elevar a escolarização dos profissionais da educação e fortalecer a formação inicial e continuada. Entre essas iniciativas destacam-se a expansão das licenciaturas, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), os programas de residência pedagógica, de iniciação à docência e as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que reafirmaram a importância da valorização docente para a melhoria da qualidade da educação.

Os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram avanços significativos nesse cenário. Observa-se crescimento do número de professores com formação em nível superior, aumento do percentual de docentes com pós-graduação e ampliação da participação em cursos de formação continuada. Esses indicadores evidenciam que houve



importante expansão das oportunidades formativas, especialmente quando comparados aos índices registrados nas décadas anteriores.

Entretanto, embora tais avanços sejam inegáveis, eles não têm sido suficientes para responder aos desafios enfrentados pela educação brasileira. A elevação dos indicadores quantitativos não implica, necessariamente, melhoria da qualidade dos processos formativos nem garante transformações efetivas na prática pedagógica. Em muitos casos, as políticas concentram-se na ampliação do acesso aos cursos e na certificação dos profissionais, deixando em segundo plano discussões relacionadas à qualidade curricular, à articulação entre universidade e escola e às condições concretas de exercício da docência.

Essa constatação evidencia uma das principais limitações das políticas atuais de formação: a predominância de uma lógica quantitativa sobre uma perspectiva qualitativa. A preocupação em cumprir metas, ampliar índices de escolarização e atender às exigências legais frequentemente se sobrepõe à construção de processos formativos capazes de desenvolver autonomia intelectual, pensamento crítico e capacidade investigativa nos futuros professores. Como consequência, a formação tende a privilegiar a certificação em detrimento da constituição de uma identidade profissional sólida.

Apple (2006) argumenta que essa racionalidade decorre da incorporação de princípios gerenciais às políticas educacionais, orientando a organização dos sistemas de ensino por critérios de eficiência, produtividade e responsabilização. Nesse contexto, os professores passam a ser avaliados principalmente por indicadores de desempenho, enquanto aspectos relacionados à valorização profissional, às condições de trabalho e ao desenvolvimento intelectual recebem menor atenção. Essa lógica contribui para reduzir a autonomia docente e reforça processos de padronização curricular e pedagógica.

Em perspectiva semelhante, Gentili (1996) afirma que as reformas educacionais inspiradas pelo ideário neoliberal introduziram mecanismos de regulação que transformaram a educação em instrumento de competitividade econômica. Nessa lógica, a formação docente passa a ser compreendida como investimento voltado ao aumento da produtividade, deslocando a centralidade da educação como direito social para uma visão fortemente orientada pelas demandas do mercado. Como resultado, consolidam-se modelos formativos frequentemente aligeirados, fragmentados e excessivamente pragmáticos.

Outro limite importante refere-se à descontinuidade das políticas públicas de formação. No Brasil, mudanças de governo costumam implicar alterações significativas nos programas educacionais, comprometendo sua continuidade e reduzindo seus impactos a longo prazo. Essa instabilidade dificulta a consolidação de políticas estruturantes e impede que universidades, redes de ensino e escolas desenvolvam projetos formativos de caráter permanente.

Além disso, persistem desigualdades regionais que influenciam diretamente as oportunidades de formação docente. Enquanto algumas instituições contam com infraestrutura adequada, programas consolidados de pesquisa e oferta diversificada de cursos, outras enfrentam dificuldades relacionadas ao



financiamento, à interiorização do ensino superior, ao acesso às tecnologias digitais e à permanência dos estudantes.

Essas diferenças tornam-se ainda mais evidentes em regiões historicamente marcadas por desafios socioeconômicos e geográficos, como a Amazônia brasileira, onde a formação de professores demanda políticas específicas que considerem as características culturais, territoriais e educacionais da região.

Outro aspecto que merece reflexão diz respeito à formação continuada. Embora amplamente reconhecida como direito dos profissionais da educação, ela ainda ocorre, em muitos sistemas de ensino, de forma pontual, descontínua e pouco articulada às necessidades reais das escolas. Frequentemente organizada por meio de cursos de curta duração, palestras ou capacitações isoladas, essa modalidade formativa nem sempre possibilita processos permanentes de investigação, acompanhamento e reconstrução das práticas pedagógicas.

Nóvoa (2022) defende que a formação continuada precisa deixar de ser concebida como conjunto de eventos esporádicos para constituir-se como processo permanente de desenvolvimento profissional, integrado ao cotidiano da escola e fundamentado na colaboração entre professores. Segundo o autor, a aprendizagem da profissão ocorre quando os docentes compartilham experiências, investigam problemas comuns, produzem conhecimentos coletivamente e refletem criticamente sobre sua prática.

Além das limitações estruturais das políticas públicas, novos desafios têm sido impostos pela sociedade contemporânea: a rápida evolução das tecnologias digitais, a incorporação da inteligência artificial aos processos educativos, as demandas relacionadas à educação inclusiva, à diversidade cultural, às relações étnico-raciais, à sustentabilidade, à saúde mental e às mudanças climáticas, exigem currículos mais dinâmicos e políticas de formação capazes de acompanhar a velocidade das transformações sociais. Entretanto, observa-se que muitos programas formativos ainda permanecem organizados segundo modelos tradicionais, insuficientes para responder à complexidade da realidade educacional atual.

Nesse contexto, torna-se evidente que os desafios da formação docente não serão superados apenas pela ampliação da oferta de cursos ou pelo aumento dos índices de escolarização. É indispensável consolidar políticas públicas de Estado, e não apenas de governo, que assegurem continuidade, financiamento adequado, valorização profissional, integração entre universidade e escola e currículos comprometidos com a formação crítica dos futuros educadores.

Assim, embora o Brasil tenha alcançado avanços importantes na expansão da formação docente, permanece o desafio de qualificar esses processos para que a formação inicial e continuada responda efetivamente às demandas educacionais contemporâneas. Mais do que ampliar oportunidades de acesso, torna-se necessário reconfigurar os próprios referenciais que orientam os currículos das licenciaturas, fortalecendo a articulação entre teoria, prática, pesquisa, extensão e compromisso social.



3.4 CURRÍCULO, DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS E RECONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

As discussões desenvolvidas nas seções anteriores evidenciam que os desafios da formação docente extrapolam questões relacionadas à ampliação do acesso ao ensino superior ou ao aumento dos índices de escolarização dos professores. Embora esses avanços representem importantes conquistas das políticas educacionais brasileiras, tornam-se insuficientes diante das profundas transformações que caracterizam a sociedade contemporânea. Nesse contexto, torna-se imprescindível repensar os currículos dos cursos de formação de professores, compreendendo-os como espaços de produção de conhecimentos, de construção da identidade profissional e de desenvolvimento de competências críticas para o exercício da docência.

O currículo constitui uma construção histórica, social, cultural e política, expressando concepções de conhecimento, de educação, de sociedade e de sujeito que orientam os processos formativos. Nessa perspectiva, não se limita à organização de disciplinas ou à definição de cargas horárias, mas traduz escolhas epistemológicas, valores e projetos educativos que influenciam diretamente a constituição da profissionalidade docente.

Conforme assinala Sacristán (2000), o currículo representa um dos principais mediadores entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, razão pela qual qualquer proposta de transformação da formação docente passa, necessariamente, pela sua revisão crítica.

Entretanto, observa-se que muitos currículos das licenciaturas ainda permanecem organizados segundo modelos fragmentados, excessivamente disciplinares e pouco articulados com os desafios concretos da profissão. A separação entre teoria e prática, a centralidade da transmissão de conteúdos, a limitada integração entre ensino, pesquisa e extensão e a reduzida aproximação com a realidade das escolas dificultam a construção de uma formação capaz de responder às exigências da educação contemporânea.

Essa fragmentação curricular repercute diretamente na constituição dos saberes docentes. Como afirmam Tardif (2014) e Gauthier et al. (2013), a docência apoia-se em um conjunto plural de conhecimentos que não pode ser reduzido ao domínio dos conteúdos específicos de cada área.

Nesse sentido, os saberes profissionais resultam da articulação entre conhecimentos científicos, experiências pedagógicas, práticas sociais, fundamentos éticos, competências investigativas e vivências construídas ao longo da trajetória profissional.

Além disso, as rápidas transformações científicas, tecnológicas e culturais ocorridas nas últimas décadas passaram a exigir novas competências dos profissionais da educação. A expansão das tecnologias digitais, a presença crescente da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem, a circulação acelerada de informações, os desafios da educação inclusiva, da diversidade cultural, da educação antirracista, da sustentabilidade socioambiental, da saúde mental e da cidadania digital redefinem continuamente as demandas dirigidas aos professores. Formar docentes para esse contexto exige currículos



flexíveis, interdisciplinares e permanentemente atualizados, capazes de integrar conhecimentos acadêmicos, práticas pedagógicas inovadoras e reflexão crítica sobre os impactos dessas transformações na educação.

Entretanto, reconfigurar o currículo não significa apenas incorporar novos conteúdos ou disciplinas. Trata-se, sobretudo, de reconstruir concepções de formação docente. Sobre essa questão, Nóvoa (2022) defende que os cursos de licenciatura precisam aproximar-se da profissão, fortalecendo a integração entre universidade e escola, ampliando os espaços de colaboração entre professores da educação básica e docentes universitários e reconhecendo a escola como lugar privilegiado de produção de conhecimentos pedagógicos. Nessa perspectiva, a formação deixa de ser compreendida como mera transmissão de conteúdos para constituir-se em processo de investigação, reflexão e aprendizagem compartilhada.

Essa aproximação entre universidade e escola também fortalece a construção da identidade profissional docente. Conforme argumenta Dubar (2005), a identidade se constitui nas relações estabelecidas entre os sujeitos, as instituições e os diferentes contextos sociais nos quais a profissão é exercida. Assim, currículos que favorecem experiências concretas de inserção na realidade escolar contribuem significativamente para que os licenciandos desenvolvam pertencimento à profissão, autonomia intelectual e capacidade de interpretar criticamente os desafios do trabalho docente.

Outro aspecto indispensável refere-se à valorização da pesquisa como princípio formativo. A investigação científica precisa deixar de ocupar posição periférica nos cursos de licenciatura para tornar-se elemento estruturante da formação inicial. Professores pesquisadores desenvolvem maior capacidade para analisar problemas educacionais, interpretar evidências, produzir conhecimentos e construir soluções contextualizadas para os desafios encontrados nas escolas. Nesse sentido, ensino, pesquisa e extensão devem constituir dimensões indissociáveis da formação docente, fortalecendo uma postura investigativa e reflexiva desde os primeiros anos da graduação.

Do mesmo modo, Goodson (2007) chama atenção para a importância das trajetórias de vida dos professores nos processos formativos. O currículo precisa reconhecer que os licenciandos chegam à universidade trazendo experiências, memórias, valores e concepções de educação que influenciam significativamente sua constituição profissional. Ignorar essas trajetórias significa limitar a compreensão da docência como prática social e reduzir as possibilidades de construção de identidades profissionais críticas e comprometidas com a transformação da realidade.

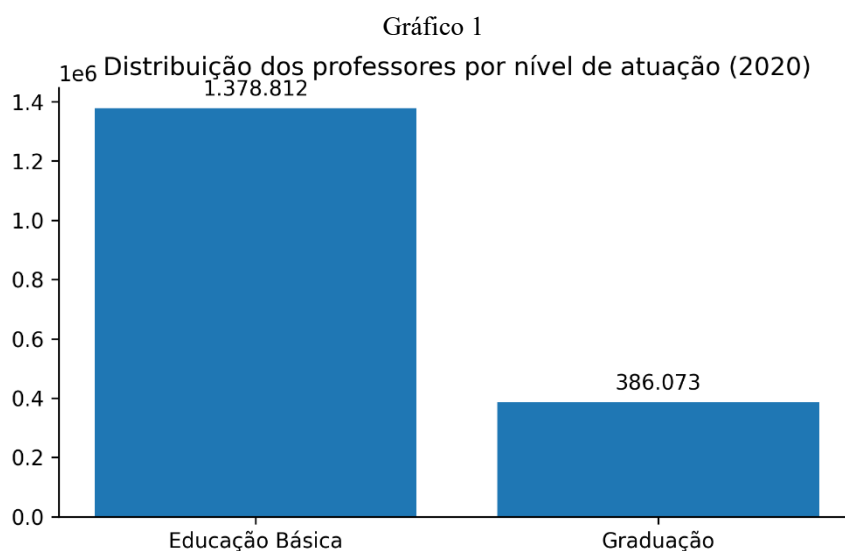
Sob essa perspectiva, a reconfiguração curricular exige abandonar modelos prescritivos e homogêneos de formação para construir propostas flexíveis, contextualizadas e socialmente referenciadas. Isso implica fortalecer metodologias ativas de aprendizagem, ampliar os espaços de reflexão coletiva, integrar projetos de pesquisa e extensão às atividades curriculares, incentivar práticas interdisciplinares e consolidar uma relação permanente entre universidade, escola e comunidade.



Mais do que responder às exigências imediatas do mercado de trabalho, os currículos das licenciaturas precisam preparar professores capazes de compreender criticamente a complexidade da sociedade contemporânea, interpretar as rápidas transformações do conhecimento e atuar como agentes de produção cultural, científica e social. Isso requer uma formação fundamentada na autonomia intelectual, na ética profissional, na responsabilidade social e no compromisso com a construção de uma educação pública de qualidade, inclusiva e democrática.

Assim, reconfigurar os currículos da formação docente significa reconhecer que ensinar, na contemporaneidade, exige muito mais do que domínio de conteúdos disciplinares. Exige capacidade de investigar, dialogar, inovar, trabalhar colaborativamente, compreender a diversidade dos contextos educativos e produzir respostas pedagógicas diante de problemas cada vez mais complexos e dinâmicos. Nessa perspectiva, a formação inicial deixa de representar uma etapa concluída com a obtenção do diploma e passa a constituir o início de um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Desse modo, o currículo assume papel estruturante na constituição da profissionalidade docente, tornando-se um dos principais instrumentos para responder às demandas sociais contemporâneas e para consolidar uma formação capaz de promover inovação, inclusão, equidade e compromisso com a transformação da realidade educacional. É nessa direção que se inscreve a presente investigação, ao defender que repensar a formação inicial e continuada de professores implica, necessariamente, repensar os currículos que orientam essa formação, suas concepções, finalidades e práticas.



Fonte: INEP (2021).

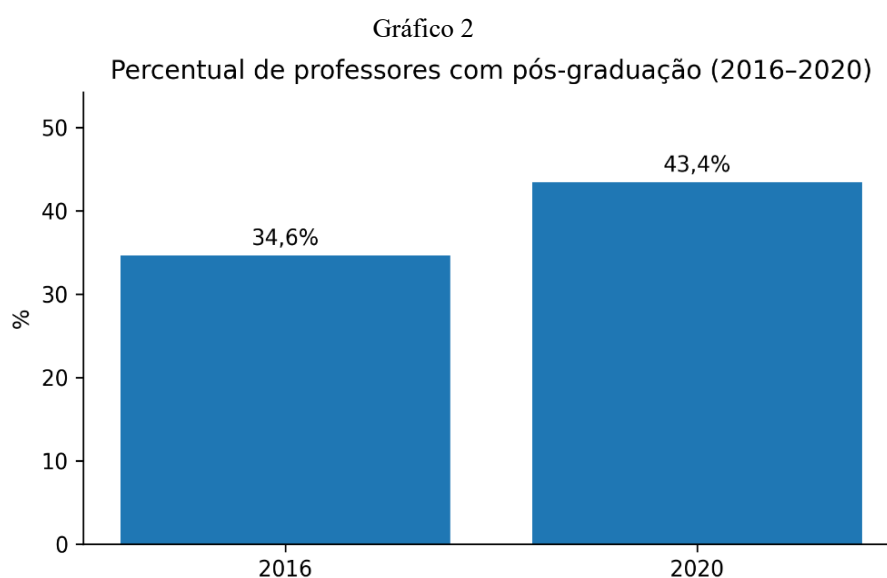
Fonte: INEP (2021).

Esse contingente, especialmente da educação básica, tem requerido uma formação eficaz, onde se contemple temas como, como e por que avaliar; como desenvolver o currículo escolar de forma a atender



o público atual, com seus anseios e necessidades, em relação as questões sobre sexualidade, violência, gênero, racismo e outras que são recorrentes em sala de aula.

O gráfico a seguir, apresenta o crescimento do percentual de professores pós-graduados na educação brasileira. Esse dado é relevante, visto que, a expectativa é a de que, quanto mais alto o grau de escolaridade, mais eficiente seria o seu trabalho. Contudo, tal qualificação acadêmica, por si, não garante eficiência no trabalho, fatores como condições de trabalho, pertinência da pós-graduação, relação com a área de atuação e oportunidades de desenvolvimento profissional, são fatores importantes que devem ser considerados.



Fonte: INEP (2021).

Fonte: INEP (2021).

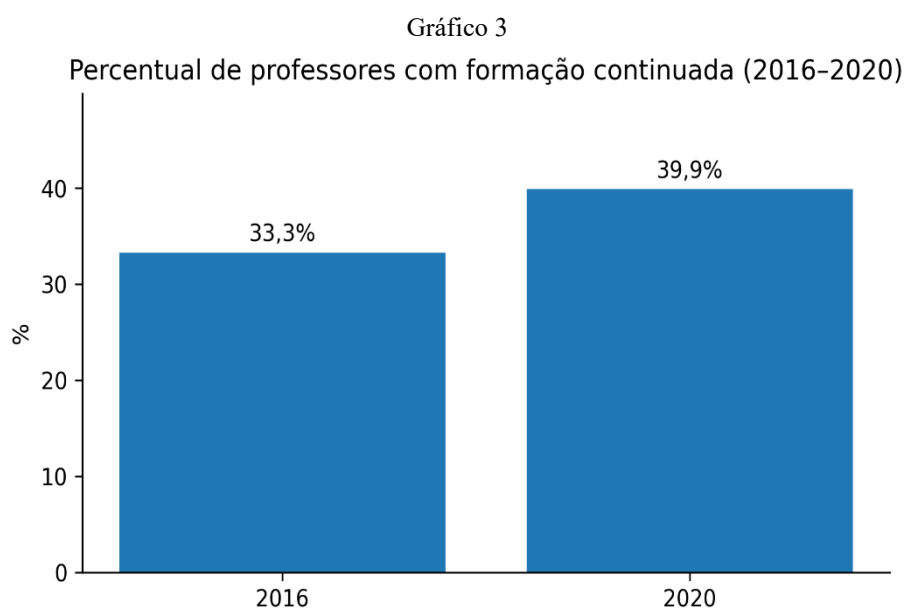
Ainda segundo o INEP¹, entre 2016 e 2020, o percentual de docentes com pós-graduação passou de 34,6% para 43,4%. No mesmo período, também houve aumento nos índices de participação em formação continuada, que passaram de 33,3% para 39,9%. Esses resultados contribuíram para o avanço da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE)², instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu como objetivo elevar para 50% a proporção de professores da educação básica com formação em nível de pós-graduação até o término da vigência do Plano, em 2024.

¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

² Plano Nacional de Educação



O Gráfico 3 evidencia o crescimento da participação dos professores em programas de formação continuada no período de 2016 a 2020.



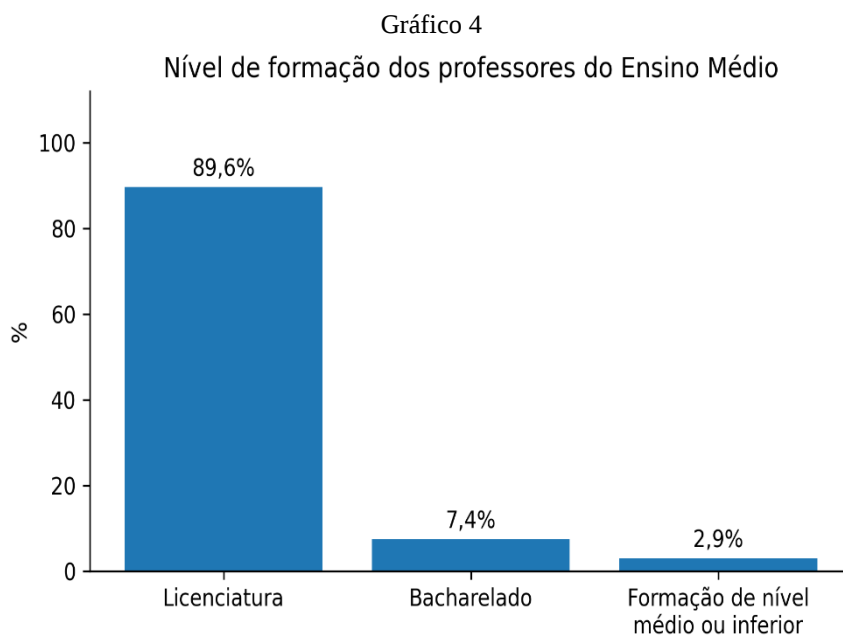
Fonte: INEP (2021).

Fonte: INEP (2021).

Os dados apresentados no gráfico 3, revelam a evolução do percentual de professores que participaram de ações de formação continuada entre 2016 e 2020. Observa-se um crescimento de 33,3% para 39,9% no período analisado, indicando avanços nas políticas públicas voltadas ao desenvolvimento profissional docente. Entretanto, embora os dados revelem uma tendência positiva, ainda permanecem desafios relacionados à ampliação do acesso e à garantia da qualidade dessas ações formativas.

Esse crescimento indica o fortalecimento das políticas públicas de formação continuada, embora ainda existam desafios para a universalização dessas ações.

A figura 4 evidencia os dados referentes ao nível de formação dos professores que atuam no Ensino Médio. Essas informações são relevantes por permitirem compreender o perfil de formação dos profissionais responsáveis por essa importante etapa da Educação Básica, contribuindo para a análise dos desafios relacionados à qualificação docente.



Fonte: INEP (2021).

Fonte: INEP (2021).

Conforme apresentado na figura 4, observa-se que a maioria dos professores que atuam no Ensino Médio possui formação em nível superior, incluindo licenciatura e bacharelado é de 97%, sendo predominante a licenciatura nas diversas áreas, sendo 89,6% licenciaturas e 7,4% bacharelado. Os demais que representam 2,9%, possuem formação em nível médio ou inferior, segundo dados divulgados pelo INEP.

Esses resultados evidenciam avanços na qualificação dos docentes, em conformidade com as exigências legais para o exercício da profissão. Entretanto, ainda persistem desigualdades regionais, uma vez que, em determinadas localidades (regiões Norte e Nordeste), parte dos professores não possui a formação adequada para a etapa de ensino em que atua.

A partir dos dados apresentados, sugere-se que embora a formação docente venha apresentando avanços em termos de escolaridade, esse aspecto, por si só, não assegura melhorias na qualidade da educação. Nesse sentido, Mesquita (2019, p. 7) destaca o distanciamento existente entre as instituições formadoras e a realidade vivenciada nas escolas, ao afirmar que "essa escola não foi instituída para os novos alunos que chegam até ela, fruto de uma nova morfologia social e de novas culturas que entram em choque com a tradição escolar e com os próprios docentes". Essa reflexão reforça a necessidade de aproximar os processos de formação inicial e continuada das demandas concretas do cotidiano escolar, de modo a preparar os professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.



4 PROFESSOR: ENTRE AS PRESCRIÇÕES DO CURRÍCULO E AS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

4.1 O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

As discussões acerca da formação de professores evidenciam que o currículo ocupa posição estratégica na constituição da profissionalidade docente. Muito além de representar um conjunto de disciplinas organizadas em uma matriz curricular, o currículo expressa concepções de educação, de conhecimento, de sociedade e de sujeito que orientam os processos formativos e influenciam diretamente a maneira como os futuros professores compreendem sua profissão. Dessa forma, analisar os currículos das licenciaturas significa compreender os fundamentos que sustentam a formação docente e os projetos educativos que se pretende materializar nas instituições de ensino superior.

Historicamente, predominou nos cursos de formação de professores uma concepção de currículo fortemente marcada pela fragmentação disciplinar, pela centralidade dos conteúdos e pela dissociação entre teoria e prática. Essa organização refletia uma visão tecnicista da formação, segundo a qual bastaria ao futuro professor dominar conhecimentos específicos e metodologias de ensino para exercer adequadamente sua profissão. Entretanto, as profundas transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas evidenciaram a insuficiência desse modelo para responder à complexidade do trabalho docente contemporâneo.

Sacristán (2000) destaca que o currículo constitui uma prática social e cultural que ultrapassa a simples seleção de conteúdos escolares. Para o autor, toda organização curricular traduz escolhas políticas e epistemológicas que expressam determinados projetos de sociedade. Assim, o currículo não pode ser compreendido como instrumento neutro, pois materializa valores, interesses e relações de poder que influenciam tanto a formação dos professores quanto os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas instituições educativas.

Sob essa perspectiva, torna-se evidente que a formação docente depende não apenas da quantidade de componentes curriculares ofertados, mas da qualidade das relações estabelecidas entre eles. Currículos excessivamente compartimentalizados tendem a produzir aprendizagens fragmentadas, dificultando que o licenciando compreenda a docência em sua complexidade. Em contrapartida, propostas curriculares integradas favorecem a articulação entre fundamentos teóricos, experiências práticas, pesquisa, extensão e reflexão crítica, fortalecendo a construção da identidade profissional.

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são múltiplos, heterogêneos e produzidos em diferentes espaços de formação. Os conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade constituem apenas uma das dimensões da profissão. A esses somam-se os saberes curriculares, os conhecimentos pedagógicos, os saberes experienciais e aqueles construídos nas relações estabelecidas com estudantes, colegas, comunidade escolar e demais sujeitos



envolvidos no processo educativo. O currículo da formação inicial deve, portanto, favorecer a integração desses diferentes saberes, evitando a fragmentação que historicamente caracterizou muitos cursos de licenciatura.

Em sentido semelhante, Gauthier et al. (2013) defendem que a docência possui uma base de conhecimentos próprios, construída historicamente e continuamente aperfeiçoada pelas práticas profissionais. Ensinar exige muito mais do que domínio de conteúdos específicos; requer capacidade de interpretar situações pedagógicas, tomar decisões fundamentadas, mobilizar estratégias didáticas adequadas e refletir criticamente sobre os resultados da própria prática. Dessa forma, o currículo precisa criar oportunidades para que os futuros professores desenvolvam tais competências ao longo de sua formação.

Ao discutir a profissionalização docente, Nóvoa (2022) ressalta que os currículos das licenciaturas devem aproximar a universidade da escola, reconhecendo esta última como espaço privilegiado de aprendizagem da profissão. A inserção progressiva dos licenciandos em contextos reais de ensino, a valorização dos estágios supervisionados, a construção de comunidades de aprendizagem e o fortalecimento das parcerias entre professores universitários e docentes da educação básica constituem elementos fundamentais para a consolidação da identidade profissional.

Essa perspectiva contribui para superar a histórica dicotomia entre teoria e prática. Em vez de compreender o estágio como momento isolado da formação, propõe-se sua integração permanente ao currículo, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre os conhecimentos produzidos na universidade e os desafios encontrados no cotidiano das escolas. Essa aproximação favorece o desenvolvimento da autonomia profissional, da capacidade investigativa e da reflexão crítica sobre o fazer docente.

Outro aspecto relevante refere-se à incorporação da pesquisa como princípio educativo. A formação inicial deve estimular os licenciandos a desenvolver competências investigativas, compreendendo a pesquisa não apenas como atividade acadêmica, mas como instrumento de análise da realidade escolar e de produção de conhecimentos capazes de subsidiar a transformação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, ensino, pesquisa e extensão precisam constituir dimensões indissociáveis do currículo.

Nessa direção, Goodson (2007) ressalta que os currículos também precisam reconhecer as trajetórias de vida dos sujeitos em formação. Os licenciandos chegam à universidade trazendo experiências escolares, concepções de ensino, valores e expectativas que influenciam significativamente sua constituição profissional. Ignorar essas experiências significa limitar as possibilidades de construção de identidades docentes críticas e reflexivas. Ao contrário, currículos que valorizam as narrativas, as vivências e os percursos formativos favorecem processos de aprendizagem mais significativos e contextualizados.

Diante dessas reflexões, compreende-se que o currículo constitui elemento estruturante da formação docente, pois é nele que se articulam conhecimentos, práticas, valores e experiências responsáveis pela



construção da profissionalidade. Repensar os currículos das licenciaturas significa, portanto, superar modelos centrados na transmissão de conteúdos e investir em propostas formativas que integrem teoria, prática, pesquisa, extensão e compromisso social. Somente por meio dessa perspectiva será possível formar professores preparados para responder aos desafios educacionais do século XXI e contribuir para a construção de uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Essa compreensão conduz à necessidade de analisar de forma mais específica se os currículos atualmente adotados pelos cursos de licenciatura têm conseguido responder às novas demandas impostas pela sociedade contemporânea. Essa discussão será desenvolvida na próxima subseção.

5 CONSIDERAÇÕES

O presente estudo teve como propósito refletir sobre a formação inicial e continuada de professores frente às demandas sociais contemporâneas, partindo da compreensão de que a qualidade da educação está intrinsecamente relacionada aos processos formativos vivenciados pelos docentes ao longo de sua trajetória profissional. As análises desenvolvidas permitiram evidenciar que, embora a formação docente tenha registrado avanços significativos nas últimas décadas, impulsionados pela ampliação do acesso ao ensino superior, pela expansão das políticas públicas de formação e pelo aumento dos índices de escolarização dos professores, persistem desafios estruturais que limitam a consolidação de uma formação crítica, integrada e socialmente comprometida.

A revisão da literatura revelou que as transformações econômicas, políticas, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas redefiniram profundamente o papel da escola e do professor, exigindo profissionais capazes de atuar em contextos cada vez mais complexos, diversos e dinâmicos. Nesse cenário, verificou-se que modelos de formação centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos ou no desenvolvimento de competências técnicas mostram-se insuficientes para responder às múltiplas demandas da educação contemporânea.

As discussões fundamentadas em autores como Tardif (2014), Gauthier et al. (2013), Dubar (2005), Nóvoa (2022), Sacristán (2000), Apple (2006), Goodson (2007) e permitiram compreender que a docência constitui uma profissão alicerçada na articulação entre conhecimentos científicos, saberes experienciais, identidade profissional, pesquisa e reflexão crítica sobre a prática.

Sob essa perspectiva, formar professores implica muito mais do que garantir certificação acadêmica; significa favorecer processos permanentes de desenvolvimento profissional, capazes de integrar teoria e prática, universidade e escola, pesquisa e intervenção pedagógica.

Outro aspecto evidenciado refere-se aos limites das políticas públicas de formação docente implementadas nas últimas décadas. Embora importantes iniciativas tenham ampliado o acesso à formação inicial e continuada, constatou-se que muitas delas permanecem marcadas pela descontinuidade



administrativa, pela fragmentação das ações e pela predominância de perspectivas quantitativas voltadas ao cumprimento de metas e indicadores. Em consequência, frequentemente deixam em segundo plano aspectos essenciais, como a valorização profissional, o fortalecimento da identidade docente, a integração entre formação e realidade escolar e a construção de currículos comprometidos com os desafios sociais do século XXI.

Nesse contexto, o currículo assume papel central na constituição da profissionalidade docente. Mais do que organizar conteúdos ou estruturar componentes curriculares, o currículo expressa concepções de educação, de conhecimento e de sociedade que influenciam diretamente a formação dos futuros professores.

Por essa razão, defender a reconfiguração curricular significa defender uma formação que privilegie a interdisciplinaridade, a pesquisa, a extensão, a inovação pedagógica, a interculturalidade, a inclusão, a educação antirracista, a sustentabilidade, a cidadania digital e a articulação permanente entre universidade e escola.

Os resultados desta investigação reforçam que a formação inicial e continuada precisa ser concebida como um processo permanente, fundamentado na aprendizagem ao longo da vida e na reflexão crítica sobre a prática profissional. A construção da identidade docente, o fortalecimento dos saberes profissionais e a consolidação da autonomia intelectual dependem da existência de políticas públicas consistentes, currículos integrados e espaços institucionais que favoreçam o diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos na educação.

Do ponto de vista das contribuições científicas, este estudo amplia o debate acerca da necessidade de repensar os currículos das licenciaturas à luz das demandas sociais contemporâneas, evidenciando que os desafios da formação docente não podem ser enfrentados apenas por meio da expansão da oferta de cursos ou do aumento dos índices de escolarização. Ao articular discussões sobre políticas educacionais, identidade profissional, saberes docentes, currículo e profissionalização, o trabalho reafirma a centralidade do professor como sujeito produtor de conhecimento e protagonista dos processos de transformação educacional.

É importante reconhecer, contudo, que esta pesquisa apresenta limitações inerentes à sua natureza bibliográfica. Embora a revisão de literatura tenha possibilitado ampla compreensão das principais discussões sobre formação docente, ela não permite apreender a diversidade de experiências desenvolvidas nas diferentes instituições formadoras nem analisar empiricamente os impactos das políticas públicas sobre os currículos das licenciaturas e sobre a prática profissional dos professores. Essas limitações, entretanto, não reduzem a relevância das análises apresentadas; ao contrário, evidenciam a necessidade de novas investigações que aprofundem essa temática em diferentes contextos educacionais.

Como perspectiva para estudos futuros, recomenda-se a realização de pesquisas empíricas que analisem a implementação dos currículos das licenciaturas em distintas instituições de ensino superior, bem



como investigações que explorem as percepções de professores, licenciandos e gestores acerca das contribuições da formação inicial e continuada para o desenvolvimento profissional docente.

Também se mostram relevantes estudos voltados aos impactos das tecnologias digitais, da inteligência artificial e das novas configurações curriculares sobre a constituição da profissionalidade docente, considerando os desafios impostos pela educação contemporânea.

Conclui-se, portanto, que repensar a formação de professores constitui uma necessidade urgente diante das rápidas transformações que atravessam a sociedade atual. A consolidação de uma educação pública de qualidade, democrática e socialmente referenciada depende da construção de políticas de Estado comprometidas com a valorização docente e com currículos que promovam a integração entre conhecimentos científicos, experiências pedagógicas, pesquisa, inovação e compromisso ético com a transformação social. Somente por meio de uma formação crítica, humanizadora e permanentemente atualizada será possível preparar professores capazes de responder aos desafios do presente e de contribuir para a construção de uma educação que efetivamente promova equidade, cidadania e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréia Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In. SILVA, Tomas Tadeu da; GENTILI, Pablo (org). **Escola S.A**: quem ganha e quem prede no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

MESQUITA, Silvana. A centralidade do papel dos professores do ensino médio na reconfiguração do currículo e da profissão. **Revista E-Curriculum**, v. 17, 2019, p. 230-255. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i1p230-255>.

NOVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21. p.1-20. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt>. Acesso em 05 de janeiro de 2025.



SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.