

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E QUALIDADE EDUCATIVA NO BRASIL: LIMITES ESTRUTURAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

DOI: 10.5281/zenodo.18334746

Thamara Maria de Souza¹

Alisson Moura Chagas²

RESUMO

A formação inicial docente é frequentemente apontada como elemento central para a melhoria da qualidade educacional. Entretanto, em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, como o brasileiro, essa relação não pode ser compreendida de forma isolada ou tecnicista. Este artigo tem como objetivo analisar criticamente a formação inicial de professores no Brasil e sua relação com a qualidade da educação básica, considerando as determinações estruturais, as políticas públicas e as condições de trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-analítica, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de dados educacionais secundários provenientes de bases oficiais, como INEP, SAEB e PISA. Os resultados indicam que fragilidades na formação inicial, associadas à precarização do trabalho docente e à lógica de responsabilização individual presente nas políticas educacionais, contribuem

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

para a reprodução da baixa qualidade educativa. Conclui-se que a superação desse cenário exige políticas públicas integradas que articulem formação inicial sólida, valorização profissional e enfrentamento das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Formação inicial docente. Qualidade educacional. Políticas públicas. Desigualdades educacionais.

ABSTRACT

Initial teacher education is often identified as a central element in improving educational quality. However, in contexts marked by deep social inequalities, such as Brazil, this relationship cannot be understood in an isolated or technicist manner. This article aims to critically analyze initial teacher education in Brazil and its relationship with the quality of basic education, considering structural determinants, public policies, and teachers' working conditions. This qualitative, theoretical-analytical study is based on a literature review and the analysis of secondary educational data from official sources such as INEP, SAEB, and PISA. The findings indicate that weaknesses in initial teacher education, combined with the precarization of teaching work and accountability-oriented educational policies, contribute to the reproduction of low educational quality. The article concludes that overcoming this scenario requires integrated public policies that articulate solid initial training, professional valorization, and the confrontation of social inequalities.

Keywords: initial teacher education; educational quality; public policies; educational inequalities.

1. INTRODUÇÃO

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A ampliação do acesso à educação básica no Brasil, especialmente a partir da segunda metade do século XX, representou um avanço significativo no processo de democratização do ensino. Contudo, esse movimento não foi acompanhado, na mesma proporção, pela garantia de condições efetivas de aprendizagem e pela consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Os baixos desempenhos em avaliações nacionais e internacionais, aliados às persistentes desigualdades educacionais, evidenciam que o desafio central da educação brasileira não reside mais apenas no acesso, mas, sobretudo, na qualidade.

Nesse contexto, a formação inicial de professores emerge como um tema recorrente no debate educacional, frequentemente apresentada como solução prioritária para os problemas de aprendizagem. Entretanto, a centralidade atribuída ao professor muitas vezes ocorre de forma reducionista, desconsiderando as condições históricas, sociais e institucionais que moldam o trabalho docente. Tal abordagem tende a responsabilizar individualmente o professor pelos resultados educacionais, obscurecendo as responsabilidades do Estado e as contradições estruturais do sistema educacional.

Este artigo propõe uma análise crítica da relação entre formação inicial docente e qualidade educativa no Brasil, partindo do pressuposto de que a docência é uma profissão socialmente construída e fortemente condicionada por políticas públicas, modelos de formação e condições de trabalho. Busca-se, assim, compreender de que maneira a formação inicial docente contribui para a reprodução da baixa qualidade educacional e quais são os limites das reformas centradas exclusivamente no aprimoramento técnico do professor.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza teórico-analítica. O procedimento metodológico adotado consistiu em revisão bibliográfica sistemática de obras clássicas e contemporâneas da sociologia da educação e das políticas educacionais, bem como na análise de dados educacionais secundários provenientes de bases oficiais, tais como o Censo Escolar da Educação Básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A análise dos dados foi orientada por uma perspectiva crítica, buscando compreender as relações entre formação inicial docente, condições de trabalho e qualidade educacional no contexto brasileiro.

2. SÍNTESE COMPARATIVA DOS ESTUDOS RECENTES (2021–2025)

Os estudos recentes sobre formação inicial docente e qualidade educacional no Brasil convergem em reconhecer que as desigualdades estruturais do sistema educacional afetam diretamente tanto a formação quanto a prática docente. Mesquita e Carrasqueira (2025) e Lino, Arruda e Araújo (2025) destacam que, apesar dos avanços na ampliação do acesso à formação de professores, persistem disparidades significativas na qualidade dos cursos e nas oportunidades de inserção profissional. Ambos os estudos enfatizam a insuficiência das políticas públicas de formação e valorização docente para romper com a lógica de reprodução das desigualdades educacionais. Essa perspectiva reforça a ideia, presente em autores clássicos como Bourdieu e Passeron, de que o sistema educacional tende a reproduzir a estrutura social existente, o que também aparece como pressuposto central no artigo que você produziu.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Em contraste, Carvalho e Giaretta (2025) abordam a consolidação da Educação a Distância (EaD) como política pública de formação docente, argumentando que essa modalidade, embora tenha democratizado o acesso à licenciatura, acentuou a heterogeneidade e as fragilidades formativas, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática. Esse argumento complementa as análises de Mesquita e Carrasqueira (2025), que apontam que o aumento quantitativo de formandos não se traduziu em qualidade formativa. Há, portanto, uma convergência crítica entre os autores sobre o caráter ambivalente das políticas de expansão da formação inicial: elas ampliam o acesso, mas tendem a precarizar os percursos formativos.

Já Prigol, Kampmann e Ortiz (2024) abordam a formação docente sob a ótica da continuidade formativa, realizando uma revisão sistemática sobre programas de formação continuada e evidenciando a ausência de articulação entre formação inicial e desenvolvimento profissional. Esses resultados dialogam com as conclusões de Lino, Arruda e Araújo (2025), ao revelarem que a fragmentação das políticas educacionais inviabiliza trajetórias formativas consistentes. Ao situar a formação inicial como um ponto de partida desconectado das condições reais de exercício docente, essas pesquisas reforçam a necessidade de políticas integradas que considerem as dimensões formativas, profissionais e estruturais do trabalho docente apresentando o mesmo eixo central da presente pesquisa.

Outro ponto de convergência é observado em Lehmkuhl, Oliveira e Miranda (2022), que, embora tratem de políticas educacionais sob o viés da inclusão, demonstram como a falta de integração entre políticas de formação docente e políticas de equidade educacional compromete a efetividade da educação

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

básica. O estudo amplia a discussão para a dimensão da justiça social, aproximando-se do enfoque que o seu texto propõe ao relacionar a formação inicial docente à reprodução das desigualdades educacionais. Essa articulação entre desigualdade estrutural e formação docente também é reforçada pela OCDE (2021), que aponta deficiências na preparação prática dos professores brasileiros e na atratividade da carreira docente, indicando que a qualidade da educação depende tanto da formação quanto das condições de trabalho.

Apesar dessas convergências, há divergências quanto à ênfase analítica dada às causas da baixa qualidade educativa. Enquanto Lino, Arruda e Araújo (2025) atribuem maior peso às disputas políticas e institucionais que moldam as diretrizes curriculares da formação, Carvalho e Giaretta (2025) concentram-se nos efeitos socioeconômicos da mercantilização da formação docente, especialmente no crescimento de cursos privados e na precarização da EaD. Mesquita e Carrasqueira (2025), por sua vez, analisam a formação docente sob a lente da profissionalização e da justiça social, defendendo que a formação deve ser concebida como política de Estado e não como instrumento de ajuste gerencial. Essas diferentes ênfases evidenciam um campo de pesquisa plural, que oscila entre análises estruturais, político-institucionais e pedagógicas.

Em termos de lacunas, os estudos revisados apontam a necessidade de aprofundar investigações empíricas que articulem formação inicial, condições de trabalho e resultados educacionais de forma integrada. Poucos estudos exploram como os egressos dos cursos de licenciatura, especialmente da EaD, efetivamente atuam nas escolas públicas e enfrentam

os desafios da sala de aula. Além disso, há escassez de análises longitudinais que examinem os efeitos das políticas de formação docente ao longo do tempo. Nesse sentido, este artigo se insere de maneira pertinente no campo, pois busca compreender a formação inicial docente não apenas como variável pedagógica, mas como categoria sociológica e política vinculada à reprodução das desigualdades e às condições de trabalho docente.

3. QUALIDADE EDUCATIVA: ENTRE DISCURSOS NORMATIVOS E DESIGUALDADES ESTRUTURAIS

A noção de qualidade educacional é historicamente construída e politicamente disputada. No Brasil, as políticas educacionais têm privilegiado concepções de qualidade associadas ao desempenho em avaliações padronizadas, o que tende a desconsiderar as desigualdades sociais que atravessam o sistema educacional. Conforme Apple (2006, p. 47), "as reformas educacionais orientadas por padrões e testes ignoram sistematicamente as condições sociais em que professores e alunos vivem".

Dados do SAEB 2021 indicam que apenas 36% dos estudantes do 9º ano alcançaram níveis adequados de aprendizagem em Língua Portuguesa e menos de 15% em Matemática (INEP, 2023). No ensino médio, os resultados são ainda mais críticos. No PISA 2022, o Brasil obteve pontuação média de 410 em Leitura, 403 em Matemática e 403 em Ciências, permanecendo abaixo da média da OCDE, fixada em aproximadamente 480 pontos, além de apresentar forte correlação entre desempenho e nível socioeconômico.

No que se refere à formação inicial docente, dados do Censo da Educação Superior revelam que mais de 60% das matrículas em cursos de licenciatura concentram-se na modalidade a distância, marcada por fragilidades na articulação entre teoria e prática (INEP, 2022). Freitas (2014, p. 89) afirma que "não se pode responsabilizar o professor por resultados educacionais quando o próprio sistema falha em garantir formação sólida e condições dignas de trabalho".

A responsabilização individual do docente, presente em políticas de cunho gerencialista, contribui para a desprofissionalização da docência. Hargreaves (2003, p. 54) destaca que “a intensificação do controle sobre o trabalho docente resulta em perda de autonomia profissional e aumento do desgaste da carreira”.

3.1. A Formação Inicial Docente Como Mediação da Reprodução Social

A formação inicial de professores constitui um espaço de mediação entre as políticas educacionais, o currículo e as práticas escolares, sendo, portanto, atravessada por tensões estruturais e ideológicas. Quando orientada por modelos tecnicistas, voltados à aplicação de métodos padronizados e prescrições curriculares, tende a reforçar práticas pedagógicas pouco críticas e insensíveis às desigualdades sociais que caracterizam o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, Freitas (2014, p. 89) afirma que “não se pode responsabilizar o professor por resultados educacionais quando o próprio sistema falha em garantir formação sólida e condições dignas de trabalho”. Essa crítica expressa a contradição de políticas que atribuem ao docente a responsabilidade pelos índices de desempenho, sem considerar as

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

condições estruturais em que ele atua, processo que Hargreaves (2003, p. 54) denomina de “intensificação do controle sobre o trabalho docente”, o que resulta na “perda de autonomia profissional e no aumento do desgaste da carreira”.

Essa tensão é amplificada no contexto brasileiro pela expansão dos cursos de licenciatura, especialmente na modalidade Educação a Distância (EaD), implementada como estratégia de democratização do acesso, mas frequentemente desarticulada de padrões adequados de qualidade. Carvalho e Giaretta (2025) observam que a EaD consolidou-se como política pública em meio à mercantilização da educação superior, com impactos diretos sobre a qualidade da formação docente. De acordo com Mesquita e Carrasqueira (2025), a ampliação do acesso à formação docente no Brasil, especialmente com a expansão da modalidade a distância, ocorreu sem o devido acompanhamento de políticas de regulação e de garantia da qualidade. As autoras apontam que esse movimento, embora tenha contribuído para democratizar o ingresso nas licenciaturas, também aprofundou as desigualdades entre os percursos formativos, uma vez que o aumento quantitativo de formandos não se traduziu em avanços na formação teórico-prática nem em melhores condições de inserção profissional.

A fragilidade dos cursos de licenciatura no Brasil foi analisada de forma abrangente por Gatti et al. (2019, p.72), que identificam “currículos excessivamente fragmentados, estágios supervisionados de curta duração e pouca articulação com a escola básica”. Essa desarticulação compromete o desenvolvimento de competências profissionais complexas e a construção de um olhar crítico sobre o trabalho docente. Para Tardif e Lessard (2014, p.

44), compreender o ensino como profissão exige reconhecer que o trabalho docente é “uma prática social situada”, condicionada por fatores institucionais, temporais e materiais que moldam o cotidiano da escola; algo que dificilmente se alcança em percursos formativos distantes da realidade escolar.

A análise desses autores revela que os problemas da formação inicial não se reduzem a lacunas curriculares, mas expressam um modelo de regulação educacional baseado em metas, avaliações e eficiência técnica. Lino, Arruda e Araújo (2025) argumentam que a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) reforça essa lógica ao padronizar competências e esvaziar a dimensão crítica da docência. Essa padronização, como mostra Hargreaves (2003), tende a “transformar o professor em executor de prescrições externas” (p. 61), afastando-o da reflexão sobre sua própria prática.

Ao colocar esses autores em diálogo, é possível perceber que todos convergem na crítica à concepção instrumental e gerencialista da formação docente. Freitas (2014) e Hargreaves (2003) abordam as implicações políticas dessa racionalidade, enquanto Gatti et al. (2019) e Tardif e Lessard (2014) evidenciam suas consequências pedagógicas: a perda da dimensão reflexiva e o enfraquecimento do vínculo entre teoria e prática. Mesquita e Carrasqueira (2025) e Carvalho e Giaretta (2025) ampliam essa discussão ao situá-la nas desigualdades estruturais do sistema formativo, apontando que a precarização da formação está diretamente ligada às condições de trabalho e ao modelo de gestão educacional vigente.

Dessa forma, a formação inicial docente, quando concebida sob o viés da padronização e da eficiência, tende a reproduzir as desigualdades educacionais em vez de superá-las. Como sintetizam Mesquita e Carrasqueira (2025), a docência “só poderá ser transformadora se for concebida como política de Estado, articulada à valorização profissional e à justiça social”. Esse princípio converge com a perspectiva defendida neste artigo, segundo a qual a formação inicial deve ser entendida como prática social e política, e não como instrumento de ajuste técnico ao sistema educacional.

3.2. Políticas de Formação Docente no Brasil: Avanços e Contradições

A legislação educacional brasileira reconhece a importância da formação docente para a qualidade da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 estabelece a formação em nível superior como requisito para o exercício do magistério, reforçando o papel do professor como agente central na promoção da qualidade educativa. Documentos mais recentes, como a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), buscam padronizar competências e saberes considerados essenciais à docência, alinhando a formação às demandas curriculares e avaliativas do sistema educacional brasileiro.

Contudo, conforme observam Lino, Arruda e Araújo (2025), tais políticas se inserem em um contexto de disputas ideológicas em torno da concepção de qualidade educacional. Ao mesmo tempo em que reafirmam a centralidade do professor, adotam uma lógica de responsabilização individual e de gestão

gerencialista, característica das reformas educacionais contemporâneas. Essa racionalidade desloca a ênfase das condições estruturais para a performance individual do docente, reforçando mecanismos de controle e avaliação em detrimento da autonomia e da reflexão crítica. O resultado é uma formação orientada por metas e resultados, que reduz a docência a uma prática técnica e operacional, desvinculada de seu caráter intelectual e socialmente comprometido (HARGREAVES, 2003).

Freitas (2014) argumenta que as políticas educacionais baseadas em responsabilização e padronização, ao priorizarem índices de desempenho e eficiência, produzem um efeito paradoxal: desvalorizam o trabalho docente sob o discurso de valorização profissional. Em vez de promoverem o fortalecimento da profissão, impõem um modelo de gestão que intensifica o controle externo sobre o professor e fragmenta o processo formativo. Essa fragmentação é visível na ausência de uma política articulada entre formação inicial, formação continuada e carreira docente, um dos principais problemas diagnosticados por Gatti et al. (2019), que destacam a falta de coerência entre o que se ensina nos cursos de licenciatura e o que se exige nas escolas públicas.

A pesquisa de Mesquita e Carrasqueira (2025) reforça essa crítica ao apontar que, embora haja um consenso político e social sobre a importância da formação de professores, a implementação das políticas carece de sustentação material e simbólica. As autoras evidenciam que a formação docente, quando tratada como instrumento de ajuste gerencial, perde sua função social de preparar profissionais críticos e reflexivos. Essa perspectiva se aproxima da análise de Tardif e Lessard (2014), para quem a docência

deve ser compreendida como profissão de interações humanas, dependente de condições institucionais, culturais e emocionais que sustentam o exercício profissional. A padronização imposta pelas políticas recentes, ao contrário, tende a esvaziar essas dimensões relacionais e reflexivas, transformando o professor em mero executor de prescrições curriculares.

Outro aspecto relevante é a expansão da modalidade Educação a Distância (EaD) como política de formação inicial. Embora tenha ampliado o acesso à docência, Carvalho e Giaretta (2025) argumentam que essa expansão ocorreu de forma desregulada e sem critérios de qualidade pedagógica, resultando em formações superficiais e desarticuladas da realidade escolar. Tal tendência, segundo os autores, reflete a influência de interesses econômicos e privatizantes na agenda educacional, que convertem a formação docente em mercadoria, reforçando a precarização da profissão. Essa crítica dialoga com as observações de Lino, Arruda e Araújo (2025) sobre a crescente mercantilização da formação de professores e o enfraquecimento das universidades públicas como espaços de produção de saber pedagógico e reflexão crítica.

Além disso, a ausência de programas estruturados de indução à docência agrava o quadro de descontinuidade formativa e de desvalorização profissional. Muitos professores iniciam sua trajetória em condições adversas, sem acompanhamento pedagógico e com carga horária excessiva, o que contribui para o abandono precoce da carreira. Conforme destacam Hargreaves (2003) e Gatti et al. (2019), a falta de políticas de mentoria e apoio institucional nos primeiros anos de exercício docente resulta em

isolamento profissional e dificulta a consolidação de uma identidade docente autônoma e crítica.

Portanto, as políticas de formação docente no Brasil apresentam avanços normativos, mas também contradições estruturais que limitam sua efetividade. A ênfase em competências e indicadores de desempenho, desvinculada das condições reais de trabalho e das desigualdades educacionais, revela uma concepção tecnicista e descontextualizada de qualidade. Superar esse quadro exige compreender a formação docente como política de Estado, articulada a projetos mais amplos de valorização profissional, democratização do acesso à educação superior e fortalecimento da escola pública como espaço de formação humana e socialmente referenciada.

3.3. Condições de Trabalho Docente e Seus Impactos na Qualidade Educativa

A formação inicial docente não pode ser dissociada das condições concretas de trabalho encontradas nas escolas. Salários baixos, jornadas extensas, múltiplos vínculos empregatícios e a precarização das relações laborais comprometem a capacidade do professor de investir em seu desenvolvimento profissional e de implementar práticas pedagógicas de maior qualidade. No Brasil, a valorização docente permanece um desafio histórico: embora o Piso Salarial Profissional Nacional represente um avanço normativo, sua aplicação é desigual entre estados e municípios e raramente se converte em melhoria efetiva das condições de exercício profissional (GATTI et al., 2019).

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Como destacam Mesquita e Carrasqueira (2025), a precarização do trabalho docente está intrinsecamente vinculada à fragilidade da formação inicial e à ausência de políticas integradas de profissionalização. As autoras demonstram que a ampliação quantitativa da formação docente, sem um correspondente investimento na valorização profissional e nas condições materiais das escolas, tende a perpetuar desigualdades e desestimular a permanência na carreira. Essa relação é confirmada por estudos empíricos que apontam a evasão docente e o adoecimento profissional como fenômenos crescentes, sobretudo em redes públicas submetidas à intensificação de tarefas administrativas e à cobrança por resultados (HARGREAVES, 2003; LINO; ARRUDA; ARAÚJO, 2025).

Diversos estudos no campo da sociologia do trabalho docente e das políticas educacionais corroboram essa análise ao demonstrar que as condições objetivas de exercício da docência constituem um fator determinante para a qualidade do trabalho pedagógico. Tardif e Lessard (2014) compreendem o trabalho docente como prática social situada, profundamente condicionada por tempos, espaços e regras institucionais que estruturam o cotidiano escolar. De modo convergente, Hargreaves (2003) analisa os processos de intensificação e padronização do trabalho docente como efeitos colaterais das reformas educacionais contemporâneas, destacando seus impactos sobre a autonomia e o sentido formativo da profissão. Essas análises permanecem atuais no cenário brasileiro, em que os docentes convivem com sobrecarga de trabalho, múltiplas turmas e carência de apoio pedagógico, configurando um ambiente de intensificação e desgaste profissional (OLIVEIRA, 2010).

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

O estudo de Carvalho e Giaretta (2025) acrescenta uma dimensão importante a essa discussão ao evidenciar que a expansão da formação inicial via Educação a Distância (EaD), ainda que amplie o acesso à docência, tem contribuído para a precarização simbólica da profissão. Segundo os autores, a ênfase na flexibilidade e na certificação rápida desvaloriza o caráter reflexivo e colaborativo da formação, reforçando a desprofissionalização docente e a lógica de responsabilização individual. Essa perspectiva dialoga com o argumento de Freitas (2014), para quem a formação desvinculada das condições concretas de trabalho e das políticas estruturais tende a reproduzir a baixa qualidade educativa.

Nesse contexto, a formação inicial, por si só, é insuficiente para garantir qualidade educativa se não estiver articulada a políticas de valorização profissional e de equidade estrutural. Lino, Arruda e Araújo (2025) observam que as reformas recentes da formação docente, como a BNC-Formação, mantêm uma visão tecnicista e gerencialista da docência, negligenciando dimensões essenciais como o reconhecimento social, a autonomia pedagógica e a progressão na carreira. Ao reduzir a formação a um conjunto de competências mensuráveis, tais políticas contribuem para a intensificação do controle sobre o professor e para o esvaziamento do caráter crítico da prática educativa.

Esses estudos convergem na compreensão de que a qualidade educacional não pode ser analisada a partir de indicadores isolados, mas deve considerar as condições materiais, simbólicas e institucionais que sustentam o trabalho docente. A precarização, a desvalorização salarial e o enfraquecimento da carreira comprometem não apenas a eficácia pedagógica, mas também a

identidade profissional do professor. Nessa perspectiva, baixos salários, jornadas extensas e múltiplos vínculos empregatícios não apenas limitam o tempo destinado ao planejamento e à formação continuada, mas configuram uma estrutura de trabalho que impede a consolidação de práticas reflexivas e socialmente comprometidas. Assim, a formação inicial docente, quando desvinculada de políticas amplas de valorização profissional e de enfrentamento das desigualdades sociais, tende a ter seus efeitos profundamente limitados, reforçando a tese de que a qualidade educativa resulta de um conjunto articulado de fatores estruturais e não apenas da qualificação individual dos professores.

4. EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Os resultados das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), evidenciam dificuldades persistentes de aprendizagem ao longo do tempo, especialmente entre estudantes das redes públicas e daqueles oriundos de contextos socioeconomicamente vulneráveis. Dados do SAEB entre 2011 e 2021 revelam estagnação e, em alguns casos, regressão nos níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, particularmente no ensino médio (INEP, 2023). De modo convergente, os resultados do PISA entre 2012 e 2022 indicam que o Brasil permanece abaixo da média dos países participantes, com forte correlação entre desempenho escolar e nível socioeconômico dos estudantes (OCDE, 2023). Esses dados reforçam a compreensão de que a qualidade educacional está

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

profundamente relacionada às condições estruturais do sistema educacional, e não apenas à competência individual dos professores.

Pesquisas nacionais e internacionais indicam que professores com formação inicial mais consistente tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes, sobretudo no que se refere ao planejamento didático, à mediação pedagógica e ao uso de estratégias diversificadas de ensino. Estudos de Darling-Hammond (2000; 2017) demonstram que professores com sólida formação teórica e pedagógica exercem impacto positivo na aprendizagem dos estudantes, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. No Brasil, pesquisas de Gatti et al. (2019) e André (2016) apontam que percursos formativos mais consistentes estão associados a práticas docentes mais reflexivas e intencionalmente orientadas para a aprendizagem. Contudo, tais práticas encontram limites quando inseridas em contextos escolares marcados por carências materiais, ausência de apoio institucional e intensas pressões por resultados imediatos.

Um dos riscos centrais das políticas educacionais contemporâneas é a tendência à responsabilização docente pelos fracassos do sistema educacional. Ao atribuir ao professor a responsabilidade quase exclusiva pelos resultados de aprendizagem, desconsidera-se o papel das políticas de financiamento, da gestão educacional e das desigualdades sociais que estruturam o sistema educacional brasileiro. Essa lógica desloca o debate da esfera coletiva e estrutural para o âmbito individual, produzindo efeitos simbólicos e materiais sobre a profissão docente.

Essa racionalidade contribui para a desprofissionalização da docência, ao reduzir o trabalho do professor à execução de prescrições curriculares e ao cumprimento de metas estabelecidas externamente. Conforme argumenta Hargreaves (2003), a intensificação do controle e da padronização do trabalho docente compromete a autonomia profissional e empobrece o sentido formativo da docência. Nesse contexto, a formação inicial passa a ser orientada para a adaptação a modelos padronizados, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Superar a baixa qualidade educacional no Brasil exige, portanto, repensar profundamente os modelos de formação inicial docente. Isso implica reconhecer a docência como profissão intelectual, que demanda sólida formação teórica, domínio pedagógico e compreensão crítica da realidade social, conforme defendem autores como Tardif (2014) e Saviani (2008). Políticas de formação inicial devem estar articuladas a programas estruturados de indução profissional, formação continuada consistente e valorização da carreira docente. Além disso, é fundamental fortalecer a relação entre universidades e escolas, promovendo processos formativos ancorados na realidade da educação pública brasileira, de modo a enfrentar as desigualdades educacionais de forma sistêmica e sustentável.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a formação inicial docente é condição necessária, mas não suficiente, para a melhoria da qualidade educacional no Brasil. Quando concebida de forma isolada,

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

desarticulada das condições de trabalho e das políticas estruturais, tende a reproduzir a baixa qualidade educativa que pretende superar.

A elevação da qualidade educacional exige enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro, reafirmando o papel do Estado na garantia de políticas públicas integradas e socialmente comprometidas. Somente a partir de uma formação docente crítica, articulada à valorização profissional e à justiça social, será possível avançar na construção de uma educação pública democrática e de qualidade.

Além disso, é fundamental problematizar as reformas educacionais recentes que, sob o discurso da eficiência e da qualidade, têm reforçado uma lógica gerencialista e de padronização da formação docente. Ao priorizar modelos formativos orientados por competências mensuráveis e alinhados a avaliações externas, tais políticas tendem a esvaziar o caráter crítico e intelectual da docência, reduzindo o professor à condição de executor de prescrições curriculares.

Esse movimento, amplamente analisado na literatura crítica da educação, contribui para a desprofissionalização docente e para o enfraquecimento da autonomia pedagógica, deslocando o debate da qualidade educacional para o cumprimento de metas e indicadores, em detrimento da formação humana, democrática e socialmente referenciada.

Nesse sentido, torna-se imperativo reafirmar a formação inicial docente como política de Estado, e não como ação pontual ou instrumento de ajuste às demandas imediatas do sistema educacional. Isso implica investir na

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

qualidade dos cursos de licenciatura, fortalecer a articulação entre universidades e escolas públicas, instituir programas consistentes de indução à docência e assegurar condições dignas de trabalho e carreira aos professores. Mais do que responsabilizar individualmente o docente pelos resultados educacionais, é necessário reconhecer que a qualidade da educação pública depende de escolhas políticas comprometidas com o financiamento adequado, a redução das desigualdades sociais e a valorização efetiva do trabalho docente. Somente a partir dessa perspectiva estrutural e coletiva será possível construir um projeto educacional capaz de enfrentar as desigualdades históricas e promover uma educação pública de qualidade socialmente referenciada no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Formação de professores: dilemas contemporâneos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 134, p. 17–35, 2016.

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

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*,

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Brasília, DF, 10 fev. 2020. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-241824676>. Acesso em: 14 jan. 2026.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *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: seção 1*, Brasília, DF, p. 115-120, 15 abr. 2020.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Teacher quality and student achievement**. Education Policy Analysis Archives, v. 8, n. 1, p. 1–44, 2000.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Teaching quality and student outcomes**. Journal of Education Policy, v. 32, n. 2, p. 1–24, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Campinas: Autores Associados, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; ALMEIDA, Patrícia C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HARGREAVES, A. **Teaching in the knowledge society**. New York: Teachers College Press, 2003.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/estatisticas/censo-escolar>. Acesso em: 14 jan. 2026.

INEP. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/estatisticas/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 jan. 2026.

OCDE. **PISA 2022 results**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2022-results/> Acesso em: 14 jan. 2026.

OCDE. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OECD, 2007. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho docente na América Latina**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Teachers and educational quality: monitoring global needs for 2015**. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140102>. Acesso em: 14 jan. 2026.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (PPGE/UCB), linha de pesquisa: Política, Gestão, Financiamento e Avaliação. Professora-Pedagoga da SEEDF. E-mail: tmasouza40@gmail.com

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (PPGE/UCB), linha de pesquisa: Política, Gestão, Financiamento e Avaliação. Pedagogo-Orientador Educacional da SEEDF e Professor da SME de Santo Antônio do Descoberto - Goiás. E-mail: alissonescola@gmail.com