

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS  
DA FORMAÇÃO DOCENTE  
NO BRASIL À LUZ DO NOVO  
PLANO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO (2026–2036):  
UMA ANÁLISE CRÍTICA DA  
POLÍTICA PÚBLICA PARA A  
VALORIZAÇÃO E  
QUALIFICAÇÃO DO  
MAGISTÉRIO**

**CHALLENGES AND PROSPECTS FOR TEACHER EDUCATION IN BRAZIL IN  
LIGHT OF THE NEW NATIONAL EDUCATION PLAN (2026–2036): A CRITICAL  
ANALYSIS OF PUBLIC POLICY FOR THE ADVANCEMENT AND  
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHING PROFESSION**

Ciências Humanas • 29/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/782622878](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/782622878)

---

Gleide Cunha de Souza<sup>1</sup>

Élido Santiago da Silva<sup>2</sup>

---

## RESUMO

Este artigo analisa os principais desafios da formação docente no Brasil no contexto do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2026–2036). A formação de professores é destacada como elemento fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e valorização da profissão. Apesar dos avanços no acesso ao ensino superior e à escolarização, ainda existem desigualdades regionais, problemas na oferta de licenciaturas, incompatibilidades entre formação e prática docente e fragilidades nas políticas de valorização profissional. A pesquisa é qualitativa, explicativa e analítica, baseada em análise documental. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com caráter explicativo e analítico, fundamentada em pesquisa documental. O estudo baseia-se na análise da legislação educacional brasileira, incluindo a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, a Lei nº 15.388/2026 que institui o novo PNE, e dados do Censo Escolar 2024. Além disso, realizou-se revisão bibliográfica de autores e obras científicas relevantes sobre formação docente, como os estudos de Dermeval Saviani, António Nóvoa, Luiz Fernandes Dourado e Maurice Tardif. Os resultados mostram que o novo PNE propõe metas para melhorar a formação, valorização salarial e fortalecimento das licenciaturas, mas ainda há desafios nas políticas educacionais. O sucesso dessas metas depende da integração entre teoria e prática, de melhores condições para os docentes, de mais investimentos e da articulação entre os governos para fortalecer a formação profissional na educação básica.

**Palavras-chave:** Formação docente; Plano Nacional de Educação; Políticas Educacionais; Valorização profissional.

## ABSTRACT

This article analyzes the main challenges facing teacher education in Brazil in the context of the new National Education Plan (PNE 2026–

2036). Teacher education is highlighted as a fundamental element for improving the quality of teaching and enhancing the status of the profession. Despite advances in access to higher education and schooling, regional inequalities, problems with the availability of teaching degree programs, mismatches between teacher training and practice, and weaknesses in policies for professional recognition still persist. The research is qualitative, explanatory, and analytical, based on a review of the literature. Methodologically, it is a qualitative study with an explanatory and analytical focus, grounded in a review of the literature. The study is based on an analysis of Brazilian educational legislation, including Resolution CNE/CP No. 4 of May 29, 2024, Law No. 15,388/2026 establishing the new National Education Plan (PNE), and data from the 2024 School Census. In addition, a literature review was conducted of relevant authors and scientific works on teacher education, such as the studies by Dermeval Saviani, António Nóvoa, Luiz Fernandes Dourado, and Maurice Tardif. The results show that the new PNE proposes goals to improve teacher education, increase salaries, and strengthen teacher education programs, but challenges remain in educational policies. The success of these goals depends on the integration of theory and practice, improved conditions for teachers, increased investment, and coordination among governments to strengthen professional development in basic education.

**Keywords:** Teacher training; National Education Plan; Educational policies; Professional recognition.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação docente ocupa papel central no cenário educacional, pois está diretamente relacionada à melhoria da qualidade do ensino. No debate sobre o novo Plano Nacional de Educação (PNE),

o tema volta ao centro das discussões diante de desafios históricos, como desigualdades regionais, oferta irregular de licenciaturas e pós-graduação, incompatibilidade entre formação e área de atuação docente e fragilidades nas políticas de valorização e desenvolvimento profissional dos professores.

A escolha da temática justifica-se pela importância que a formação docente ocupa na efetivação das políticas educacionais, no sentido de garantir o direito à educação com qualidade social. Embora o Brasil tenha avançado nas últimas décadas na ampliação do acesso à escolarização e na elevação do nível de escolaridade e formação de professores. Permanecem ainda desafios a serem superados para uma política consistente de valorização e desenvolvimento profissional. Tais fatores tornam-se ainda mais relevantes no atual contexto com a discussão de um novo Plano Nacional de Educação.

Nesse contexto, este artigo faz uma análise sobre os principais desafios da formação docente no Brasil à luz do debate sobre a construção de um novo Plano Nacional de Educação. Uma vez que a o resultado da qualidade de ensino impacta em todas as esferas da sociedade.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter explicativo e analítico. O estudo fundamenta-se em pesquisa documental, a partir da análise da legislação educacional brasileira, bem como a resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, o Plano Nacional de Educação Lei nº 15.388 de 14 de abril de 2026 e de dados proveniente do Censo Escolar 2024. Complementarmente, realiza-se revisão bibliográfica de obras e artigos científicos que abordam a formação docente, com destaque para os estudos de Tardif (2002), Ramos e Souza (2024),

Nóvoa (2009), Dourado (2009), Saviani (2009). A análise dos dados e documentos foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar convergências, esforços e desafios que se colocam para a formulação de um novo PNE comprometido com a valorização e o fortalecimento da profissão docente.

## **2. PNE E A FORMAÇÃO DOCENTE COMO POLÍTICA DE ESTADO**

A aprovação do novo Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Essa lei estabelece o PNE para o decênio de 2026 a 2036 definindo metas e diretrizes para a educação brasileira nos próximos dez anos, envolvendo a educação infantil; alfabetização; ensino fundamental e médio; educação inclusiva; formação de professores; educação profissional; educação superior; combate às desigualdades educacionais.

Essa lei representa um esforço de sistematização das prioridades educacionais brasileiras, ao articular metas de longo prazo com o princípio do regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Esse arranjo federativo não se limita a uma diretriz administrativa, mas constitui o próprio alicerce da viabilidade do PNE, uma vez que nenhuma das metas pode ser alcançada de forma isolada pelos entes federados.

*Ao considerar o caso brasileiro, em que a oferta de escolarização se efetiva por meio dos entes federados (União, estado e municípios), com base na estruturação de sistemas educativos próprios, pode-se afirmar que tal processo vem se efetivando, historicamente, por intermédio do binômio descentralização e desconcentração das ações educativas (Dourado, 2009).*

Ao afirmar que esse processo ocorre pelo “binômio descentralização e desconcentração”, Luiz Fernandes Dourado destaca que as responsabilidades educacionais passaram a ser distribuídas entre União, estados e municípios. A descentralização amplia a autonomia dos governos locais na gestão das políticas educacionais, enquanto a desconcentração distribui tarefas administrativas, mas mantém o controle principal no poder central.

É evidente que embora estados e municípios executem muitas ações, a União ainda define normas gerais, diretrizes e políticas nacionais para a educação. No entanto, o autor demonstra que a educação brasileira funciona em um modelo compartilhado: há divisão de responsabilidades entre os diferentes níveis de governo, mas a coordenação nacional continua existindo. Isso explica por que a educação no Brasil depende da cooperação entre União, estados e municípios para garantir o funcionamento dos sistemas de ensino.

No campo da formação docente, essa lógica é central, pois envolve responsabilidades compartilhadas na oferta, financiamento, regulação e acompanhamento das políticas formativas. Dermeval

Saviani defende que a formação deve ser emancipatória, comprometida com o conhecimento elaborado. O trabalho do professor não é neutro, podendo manter desigualdades ou promover a emancipação da classe trabalhadora. Assim, a formação docente deve favorecer a educação para o mercado, a cidadania, a consciência crítica e a autonomia dos estudantes.

A Meta 15 do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2026–2036) tem como objetivo garantir a qualidade dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior no Brasil. Entre suas principais metas estão a ampliação do número de docentes em tempo integral nas universidades, o aumento da proporção de mestres e doutores no corpo docente e o fortalecimento da inserção dos egressos no mercado de trabalho. O objetivo também busca assegurar padrões nacionais de qualidade para a educação superior, incluindo mecanismos de avaliação, regulação e supervisão dos cursos presenciais e a distância.

*15.a. Garantir que toda a oferta de graduação atenda aos padrões nacionais de qualidade da educação superior.*

*15.b. Ampliar o percentual de docentes em tempo integral nas instituições de ensino superior para 70% (setenta por cento) e, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) nas universidades, 40% (quarenta por cento) nos centros universitários e 30% (trinta por cento) nas faculdades, em cada categoria administrativa, seja pública, privada ou comunitária (Brasil, 2026).*

As metas 15.a e 15.b do novo PNE buscam fortalecer a qualidade da educação superior ao garantir que os cursos de graduação atendam aos padrões nacionais de ensino, com infraestrutura adequada, qualificação docente e organização curricular eficiente. Além disso, prevê-se a ampliação do número de professores em tempo integral nas instituições de ensino superior, visando fortalecer as atividades de ensino, pesquisa e extensão, melhorar a formação acadêmica e reduzir a precarização do trabalho docente.

A implementação dessa meta exige articulação entre universidades públicas e redes de ensino para ampliar a oferta de licenciaturas e fortalecer a formação docente inicial e continuada, como defende Dermeval Saviani. Nesse processo, é fundamental integrar oferta de cursos, financiamento e programas de formação pedagógica, evitando problemas como fragilidade na formação inicial, descontinuidade de políticas e distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade escolar.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE 2026–2036) constitui um importante instrumento de planejamento das políticas educacionais brasileiras, articulado à criação do Sistema Nacional de Educação para fortalecer a cooperação entre União, estados e municípios. Elaborado pelo Ministério da Educação com participação de um grupo de trabalho em 2023, debates e audiências com a sociedade, de conselhos e fóruns educacionais e da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2024, o plano busca garantir uma construção democrática das metas e estratégias educacionais. Além disso, determina que estados e municípios elaborem seus próprios planos de educação, considerando as especificidades locais, com o objetivo de fortalecer a gestão educacional, melhorar a qualidade do ensino e assegurar o direito à aprendizagem.

Nesse sentido, a construção de um novo PNE impõe a necessidade de tratar a formação docente como política de Estado, e não como ação episódica ou dependente de conjunturas governamentais. Isso implica a definição de metas mensuráveis, mecanismos claros de governança e instrumentos de coordenação capazes de reduzir a fragmentação das iniciativas formativas. Sem esse desenho institucional consistente, as metas tendem a permanecer formalmente adequadas, porém operacionalmente frágeis, comprometendo sua efetividade ao longo do tempo.

Após a aprovação do novo PNE, essa perspectiva passou a se concretizar por meio de mecanismos de governança e articulação entre os entes federativos, fortalecendo a formação docente como política de Estado. O plano definiu metas, estratégias e responsabilidades compartilhadas entre União, estados e municípios, além de estimular a elaboração de planos locais alinhados às diretrizes nacionais. Com isso, buscou-se reduzir a fragmentação das ações formativas e garantir maior continuidade às políticas de formação inicial e continuada de professores.

No entanto, o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2026–2036) trata a formação docente como um dos pilares centrais para a melhoria da qualidade da educação brasileira. O documento estabelece metas e estratégias voltadas tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada dos professores, relacionando diretamente a qualidade da aprendizagem dos estudantes à qualificação dos professores. Por isso, o plano prevê investimentos em programas nacionais de formação docente e ações coordenadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e pelo Ministério da Educação.

Nesse sentido, o plano prevê a garantia de formação superior específica para os professores, além da ampliação da formação continuada por meio de cursos de atualização e aperfeiçoamento. Também incentiva a pós-graduação, especialmente mestrado e doutorado, visando fortalecer a pesquisa educacional. Outro ponto relevante é a valorização docente, com políticas de carreira, melhores condições de trabalho e remuneração adequada.

O novo PNE ainda propõe o fortalecimento das licenciaturas e da articulação entre teoria e prática pedagógica durante a formação inicial, buscando aproximar os futuros professores da realidade escolar. Além disso, defende uma formação voltada para a inclusão, a diversidade, a educação digital e o uso das tecnologias no ensino, atendendo às demandas contemporâneas da sociedade. Por fim, o plano ressalta a necessidade de cooperação entre União, estados e municípios para garantir políticas permanentes de formação docente em todo o país.

Já a meta 17 do Plano nacional de educação (PNE 2026-2036) trata da formação docente vinculada a um ponto muito importante que é a valorização dos profissionais da educação básica. Ela estabelece a garantia da formação, valorização e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica, de modo a elevar a qualidade da educação. Além disso, afirma a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas, equiparando seus rendimentos aos de outras profissões com escolaridade equivalente e a ampliação de políticas de qualificação conduzidas pela CAPES.

Destaca-se assim a importância da formação docente como elemento fundamental para a valorização dos profissionais da educação básica e para a melhoria da qualidade do ensino. Essa

meta busca garantir formação adequada, melhores condições de trabalho e valorização salarial aos professores das redes públicas, defendendo a equiparação de seus rendimentos aos de outras profissões com nível de escolaridade equivalente. Além disso, prevê o fortalecimento das políticas de formação inicial e continuada, com ampliação de programas de qualificação desenvolvidos pela CAPES, reforçando o compromisso com uma educação pública de maior qualidade e com profissionais mais preparados.

A análise desenvolvida por Ramos e Souza (2024) contribui de maneira decisiva para a compreensão da configuração atual do magistério brasileiro, ao articular dados estatísticos recentes com uma leitura crítica das políticas educacionais. Os autores evidenciam a expressiva dimensão do corpo docente no país, a predominância feminina na profissão e a concentração dos professores em redes públicas, especialmente no Ensino Fundamental, com fortes desigualdades regionais.

No debate sobre a construção de um novo PNE, esse diagnóstico evidencia desafios práticos importantes. O primeiro consiste em garantir a universalização da formação superior específica sem comprometer a qualidade, evitando processos de massificação que fragilizem a formação pedagógica e o domínio dos conteúdos escolares. O segundo refere-se à superação das desigualdades regionais e institucionais, já que a capacidade de formar professores de maneira qualificada varia conforme o território, a infraestrutura acadêmica e as condições de trabalho oferecidas pelas redes de ensino.

Do ponto de vista das políticas educacionais, Saviani (2013) oferece uma contribuição teórica fundamental ao compreender a formação

de professores como eixo estruturante da qualidade da educação básica e como responsabilidade indelegável do Estado. Ademais, ao discutir a exigência de formação superior específica, Saviani (2013) ressalta que essa diretriz só se sustenta quando inserida em um projeto mais amplo de organização do sistema educacional.

Dessa forma, tanto a análise empírica de Ramos e Souza (2024) quanto a reflexão teórica de Saviani (2013) convergem ao indicar que a política de formação docente, no contexto de um novo PNE, não pode se restringir ao cumprimento formal de metas legais. Trata-se de construir uma política articulada, capaz de enfrentar desigualdades estruturais, fortalecer a profissionalidade docente e assegurar condições reais para o exercício qualificado da docência na educação básica.

Observa-se que o debate sobre a formação docente no âmbito do PNE se fortalece teoricamente. Esses referenciais permitem compreender que o desafio não é apenas ampliar o acesso à formação superior, mas construir uma política nacional articulada, capaz de integrar qualidade formativa, equidade territorial, valorização profissional e efetiva coordenação entre os entes federados.

## **2.1. Base Legal da Política de Formação de Professores**

A política de formação de professores no Brasil é sustentada por um conjunto de normas que definem princípios e responsabilidades dos entes federativos, contribuindo para a consolidação da docência como profissão. Mais do que regulação burocrática, essa legislação expressa concepções sobre o papel do professor, a formação docente e as relações entre Estado, universidade e escola básica.

Como destaca António Nóvoa (2009), a profissionalização docente depende não apenas da regulamentação legal, mas também da construção de uma identidade profissional baseada em autonomia, saberes específicos e reconhecimento social.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, no artigo 206, a valorização dos profissionais da educação como princípio do ensino, incluindo formação inicial e continuada, carreira e condições de trabalho. Esse dispositivo reconhece a formação docente como política de Estado e direito social, reforçando que a qualidade da educação depende da qualificação e das condições de exercício da docência, princípio posteriormente reafirmado pela legislação educacional brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/1996 (LDB) aprofunda esse princípio ao definir, em seu artigo 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 1996), admitindo, como exceção, a formação em nível médio na modalidade normal para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Essa exigência representou uma inflexão significativa na história da profissão docente no Brasil, para elevar o patamar formativo e aproximar a docência dos padrões de profissionalização vigentes em outras áreas.

Tardif (2002) argumenta que a formação universitária é condição necessária, embora não suficiente, para a constituição de um saber profissional docente que articula conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Para o autor, a profissionalização implica o domínio de saberes especializados,

construídos e legitimados em espaços formativos reconhecidos socialmente, como as instituições de ensino superior.

A LDB reconhece a formação continuada como elemento essencial da valorização profissional docente, ao defender o aperfeiçoamento permanente e a progressão funcional. Essa perspectiva dialoga com António Nóvoa (2009), para quem a formação contínua deve ocorrer ao longo da vida, baseada na reflexão sobre a prática, na colaboração e na autonomia pedagógica, e não apenas no acúmulo de cursos e certificados. Nessa mesma direção, Maurice Tardif (2002) afirma que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional e articulam diferentes experiências e conhecimentos. Assim, a formação continuada deve ser compreendida como espaço de reflexão e ampliação desses saberes, e não apenas de atualização técnica.

No campo do planejamento educacional, o Plano Nacional de Educação 2014–2024 - Lei nº 13.005/2014 representou avanço ao estabelecer metas voltadas à formação docente. A Meta 15 buscava garantir formação superior específica aos professores da educação básica, enquanto a Meta 16 previa formação continuada para os profissionais da educação. Contudo, a execução dessas metas revelou limites estruturais, como desigualdades regionais, fragilidades no financiamento e descontinuidade das políticas federais. Esses desafios refletem o que António Nóvoa (2009) chama de “retórica da mudança sem mudança”, isto é, reformas que pouco alteram as práticas formativas e as condições de trabalho docente. Para o autor, a profissionalização exige não apenas reformas curriculares, mas a construção de uma cultura de profissionalidade baseada na formação, colaboração e valorização social da docência.

Nesse sentido, Ramos e Souza (2024) defendem que a legislação educacional deve ir além do caráter prescritivo, assumindo função política e estratégica na organização do sistema educacional. Para os autores, a formação docente precisa ocupar papel central no Plano, articulada à escolarização, à gestão e às condições reais das redes de ensino. Essa perspectiva dialoga com Maurice Tardif (2002), que critica modelos de formação descontextualizados e defende uma epistemologia da prática baseada nos saberes construídos pelos professores em situações reais de ensino.

António Nóvoa (2009) defende que a formação docente deve se apoiar em cinco disposições essenciais: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Essas competências exigem políticas integradas que articulem formação inicial e continuada, indução profissional e condições adequadas de trabalho. Assim, o novo PNE precisa ir além de metas quantitativas, promovendo a valorização das licenciaturas, o fortalecimento da relação entre universidade e escola e a garantia de tempo para estudo e formação em serviço.

Portanto, a formação docente ocupa lugar decisivo no novo PNE, pois define parâmetros mínimos de qualidade, estabelece compromissos institucionais e orienta a atuação dos entes federados. E o desafio que se impõe consiste em transformar o robusto arcabouço jurídico docente existente em políticas públicas efetivas, capazes de garantir uma formação crítica, contextualizada e socialmente referenciada. Isso implica, como sugerem Nóvoa (2009) e Tardif (2002), considerar a docência como uma profissão de interações humanas, que mobiliza saberes complexos, exige formação sólida e contínua, e depende de condições institucionais que favorecem a autonomia, a reflexão e a colaboração.

## 2.2. Formação e Profissionalidade Docente

A discussão sobre formação docente, especialmente no contexto das políticas educacionais nacionais, exige compreender a docência como uma profissão complexa, situada e marcada por saberes próprios. António Nóvoa é referência central nesse debate ao defender que a formação de professores deve estar profundamente ancorada na profissão e nas práticas reais do trabalho docente. Para o autor, a escola não é apenas espaço de aplicação de conhecimentos produzidos externamente, mas um lugar privilegiado de produção de saber profissional, identidade e desenvolvimento docente. Nóvoa afirma que

*A formação de professores não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É por isso que é tão importante investir na escola como lugar de formação, reforçando as culturas profissionais docentes e os dispositivos coletivos de trabalho (Nóvoa, 1992, p. 25).*

Essa concepção desloca o foco de modelos excessivamente escolarizados e fragmentados de formação, baseados na lógica do crédito e da certificação, para uma perspectiva integrada, em que teoria e prática se articulam de forma contínua. No debate sobre um novo Plano Nacional de Educação, essa abordagem é especialmente relevante, pois evidencia que a ampliação quantitativa de

licenciaturas, por si só, não assegura qualidade formativa nem fortalecimento da profissionalidade docente.

Em convergência com Nóvoa (1992), Tardif (2014) contribui de modo decisivo ao analisar os saberes que estruturam o trabalho do professor. Para o autor, a docência se apoia em um conjunto plural de saberes que não se reduzem ao conhecimento acadêmico, incluindo saberes da experiência, saberes curriculares e saberes construídos no cotidiano escolar. Tardif enfatiza que a formação inicial e continuada precisa reconhecer essa pluralidade e valorizar o professor como sujeito produtor de conhecimento. Em sua obra, destaca que

*Os saberes dos professores são saberes sociais, construídos no e pelo trabalho, ao longo do tempo, no interior de contextos institucionais específicos. Eles resultam de uma combinação complexa de saberes provenientes da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e, sobretudo, da experiência vivida no exercício da docência (Tardif, 2014, p. 36).*

Essa leitura reforça a compreensão de que as políticas de formação docente só se tornam efetivas quando dialogam com as condições concretas de trabalho e com as práticas reais vividas nas escolas. Quando esse vínculo é negligenciado, os programas tendem a produzir efeitos recorrentes, como a fragmentação dos percursos formativos, a frágil articulação entre teoria e prática e a desvalorização dos saberes construídos na experiência profissional.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) adverte que a formação não pode ser pensada como um processo externo à profissão docente, pois,

*A formação de professores não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É na escola e a partir da escola que se deve pensar a formação, valorizando os saberes da experiência e a cultura profissional docente (Nóvoa, 1992, p. 25).*

Essa perspectiva evidencia que propostas formativas desvinculadas do cotidiano escolar tendem a perder sentido para os professores, reduzindo a formação a um cumprimento burocrático de exigências legais. Maurice Tardif aprofunda essa crítica ao destacar que o trabalho docente se apoia em um conjunto plural de saberes historicamente construídos no exercício da profissão que, frequentemente, são invisibilizados pelas políticas públicas.

Aplicadas às políticas públicas, especialmente no âmbito do Plano Nacional de Educação, essas contribuições apontam para a necessidade de fortalecer dispositivos formativos que articulem universidade e escola de modo orgânico. A residência pedagógica, os estágios supervisionados com acompanhamento efetivo e as políticas de indução à docência para professores iniciantes ganham centralidade justamente por possibilitarem a inserção progressiva e reflexiva no contexto escolar. Imbernón (2011) enfatiza que a

formação continuada só cumpre seu papel quando integrada às condições de trabalho e à organização da escola, uma vez que

*A formação permanente do professorado deve estar ligada aos problemas reais do ensino, às situações concretas vividas nas instituições educativas e às necessidades coletivas dos docentes, superando modelos pontuais, descontextualizados e individualizados (Imbernón, 2011, p. 49).*

Do mesmo modo, tornam-se centrais a garantia de tempo institucionalizado para a formação continuada na jornada de trabalho e o estímulo à constituição de comunidades de prática e redes colaborativas. Esses espaços favorecem a produção de conhecimento situado, o compartilhamento de saberes e o desenvolvimento profissional coletivo, rompendo com a lógica de formações episódicas e prescritivas. Nóvoa (2017) reforça que a profissionalidade docente se consolida quando os professores assumem protagonismo nos processos formativos e participam ativamente da construção de sentidos sobre o próprio trabalho.

Pensar a formação e a profissionalidade docente no novo PNE implica reconhecer que não basta expandir vagas em cursos de licenciatura ou cumprir metas quantitativas. É necessário qualificar os percursos formativos, assegurar condições objetivas de trabalho e afirmar a docência como uma profissão intelectual comprometida com a escola pública, com a reflexão crítica da prática e com a construção coletiva de saberes pedagógicos, ancorados na realidade concreta do fazer docente.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo evidenciou que a formação docente constitui um dos elementos mais estratégicos das políticas educacionais brasileiras, especialmente no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE). A análise da Meta 15 permitiu compreender que, embora o país possua uma legislação educacional ampla e avanços importantes na ampliação da formação superior dos professores, ainda persistem desafios estruturais relacionados à qualidade formativa, às desigualdades regionais e à efetivação das políticas públicas voltadas à profissionalização docente.

Os dados analisados demonstram que houve crescimento no número de professores com formação adequada à área de atuação, bem como aumento nos índices de pós-graduação e formação continuada. Entretanto, tais avanços não foram suficientes para garantir a universalização da formação de qualidade nem para superar problemas históricos, como a fragmentação das políticas formativas, a desarticulação entre teoria e prática e as fragilidades na coordenação federativa. Além disso, a expansão acelerada das licenciaturas na modalidade EaD trouxe novos debates sobre a qualidade da formação inicial e sobre os impactos desse modelo na profissionalização docente.

As discussões teóricas desenvolvidas ao longo do trabalho reforçam que a formação de professores não pode ser compreendida apenas como cumprimento de metas quantitativas ou exigência legal. Autores como Nóvoa, Tardif e Dourado defendem que a docência deve ser reconhecida como uma profissão complexa, sustentada por saberes construídos na prática, pela reflexão crítica e pela articulação entre universidade e escola. Nesse sentido, a valorização

dos saberes da experiência, das práticas colaborativas e da formação continuada integrada ao cotidiano escolar torna-se fundamental para o fortalecimento da profissionalidade docente.

Também se evidenciou que a formação continuada somente produz efeitos significativos quando vinculada às condições concretas de trabalho e às necessidades reais das instituições educativas. Assim, políticas formativas descontextualizadas, episódicas e excessivamente burocráticas tendem a apresentar baixo impacto na melhoria da prática pedagógica e na qualidade da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas de 2024 representam um avanço ao reafirmarem a integração entre teoria e prática, a valorização da escola como espaço formativo e a necessidade de fortalecimento da formação pedagógica. Contudo, os debates em torno da BNC-Formação, da EaD e da descontinuidade das políticas educacionais demonstram que a formação docente permanece como um campo de disputas políticas e institucionais no Brasil.

Diante disso, conclui-se que o novo Plano Nacional de Educação (2026–2036) precisa consolidar a formação docente como política de Estado, articulada à valorização profissional, ao financiamento adequado e à garantia de condições concretas de trabalho. Mais do que ampliar índices de titulação, é necessário promover políticas estruturais capazes de fortalecer a identidade profissional docente, integrar universidade e escola e assegurar processos formativos comprometidos com a realidade da educação pública brasileira.

Por fim, compreende-se que a melhoria da educação básica depende diretamente da valorização da docência e da construção

de políticas permanentes de formação inicial e continuada. Somente por meio de ações articuladas, contínuas e socialmente referenciadas será possível transformar as metas previstas no PNE em avanços efetivos para a qualidade da educação no país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova** o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [Planalto – Lei nº 13.005/2014](#). Acesso em: 22 dez. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026–2036. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: [Planalto – Lei nº 15.388/2026](#). Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: Resolução CNE/CP nº 4/2024. Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [Planalto – Constituição Federal de 1988](#). Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024:**

Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: [Inep – Notas Estatísticas do Censo Escolar 2024](#). Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: [Inep – Resumo Técnico do Censo Escolar 2024](#). Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [Planalto – LDB nº 9.394/1996](#). Acesso em: 21 maio 2026.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio/ago. 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Disponível em: [Repositório da Universidade de Lisboa](#). Acesso em: 22 dez. 2025.

RAMOS, Michael Daian Pacheco; SOUZA, Elizeu Clementino de. Formação docente: desafios para o novo Plano Nacional de Educação. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 18, n. 41, p. 607–623, maio/ago. 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i41.2110. Disponível em: Retratos da Escola. Acesso em: 22 dez. 2025.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9697. Disponível em: [Germinal – artigo completo](#). Acesso em: 20 dez. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: Pergamum UFPel. Acesso em: 22 dez. 2025

---

<sup>1</sup> Discente do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará/UFPA Campus Cametá. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará Campus Cametá. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)