REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS PEDAGÓGICOS, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

TEACHER EDUCATION IN CONTEMPORARY TIMES: PEDAGOGICAL CHALLENGES, PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND RE-SIGNIFICATION OF EDUCATIONAL PRACTICES

Ciências Humanas • 01/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793404883

Elizângela Mariot[1]

RESUMO

A formação docente ocupa posição estratégica nas disputas contemporâneas sobre qualidade, equidade e sentido público da educação. Este ensaio teórico, apoiado em revisão narrativa de literatura acadêmica e análise documental de normas brasileiras, sustenta que os desafios atuais não se resolvem pela simples atualização de técnicas, nem pela expansão desarticulada de cursos. A tese defendida é que a formação precisa ser concebida como processo profissional, situado e coletivo, no qual conhecimentos científicos, saberes da experiência, identidade, reflexão crítica e condições institucionais se articulam ao longo da carreira. Discute-se a transição entre formação inicial e desenvolvimento profissional, com atenção à Resolução CNE/CP nº 4/2024, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Lei nº 14.817/2024. Argumenta-se que a ressignificação das práticas educativas depende de uma relação não hierárquica entre universidade, escola e redes de ensino; de dispositivos de indução, mentoria e colaboração; de tempo protegido para estudo e planejamento; e de políticas de carreira que não reduzam desenvolvimento a certificação ou desempenho mensurável. Ao mesmo tempo, o texto problematiza a retórica da inovação, os limites da prática reflexiva descontextualizada, a desigualdade das condições de trabalho e o risco de responsabilização individual do professor. Conclui-se que formar e desenvolver docentes implica transformar também as organizações, as políticas e os modos de produzir conhecimento pedagógico.

Palavras-chave: formação docente; desenvolvimento profissional; identidade docente; colaboração; práticas educativas.

ABSTRACT

Teacher education is strategic in contemporary disputes over educational quality, equity and the public meaning of schooling. This

theoretical essay, based on a narrative review of academic literature and documentary analysis of Brazilian regulations, argues that current challenges cannot be solved by merely updating techniques or by expanding disconnected courses. Its central thesis is that teacher education should be understood as a situated and collective professional process in which scientific knowledge, experiential knowledge, identity, critical reflection and institutional conditions are articulated throughout the career. The article discusses the transition between initial teacher education and professional development, with attention to Resolution CNE/CP No. 4/2024, the Brazilian Law of Guidelines and Bases of National Education and Law No. 14.817/2024. It argues that re-signifying educational practices requires a non-hierarchical relationship among universities, schools and education systems; induction, mentoring and collaborative learning arrangements; protected time for study and planning; and career policies that do not reduce development to certification or measurable performance. At the same time, the text problematizes the rhetoric of innovation, the limits of decontextualized reflective practice, unequal working conditions and the risk of individualizing responsibility for teachers. It concludes that educating and developing teachers also entails transforming organizations, policies and the ways pedagogical knowledge is produced.
Keywords: teacher education; professional development; teacher identity; collaboration; educational practices.

1. INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é atravessada por demandas que não cabem em uma concepção estreita de ensino. A expansão do direito à educação, a heterogeneidade das turmas, as desigualdades sociais

e territoriais, as disputas em torno do currículo, a circulação de desinformação e a presença de tecnologias digitais reorganizam o trabalho pedagógico. Não se trata, contudo, de supor que cada novo problema produza automaticamente uma nova competência individual a ser adicionada ao repertório do professor. Essa leitura transforma mudanças sociais em uma lista infinita de encargos e obscurece que ensinar é uma atividade intelectual, relacional, ética e institucional.

No ordenamento brasileiro, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, orientado, entre outros princípios, pela valorização dos profissionais da educação escolar (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) associa a formação dos profissionais às especificidades do trabalho, à articulação entre teorias e práticas e ao aproveitamento de experiências anteriores; também atribui responsabilidade cooperativa à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios pela formação inicial e continuada (Brasil, 1996). A Lei nº 14.817/2024 atualiza esse debate ao estabelecer diretrizes para valorização na educação básica pública, incluindo formação continuada permanente, planos de carreira e condições de trabalho (Brasil, 2024a).

A existência de normas, entretanto, não equivale à realização de uma política de formação. Entre a prescrição e a experiência cotidiana há currículos, instituições, tempos de trabalho, financiamento, relações de poder e trajetórias profissionais. A pesquisa de Gatti (2010) já evidenciava problemas de fragmentação curricular e de insuficiente articulação entre formação específica, formação pedagógica e estágio. Em perspectiva mais ampla, Gatti (2016) sustenta que a qualidade da formação não pode ser separada

das condições de exercício e da configuração da carreira. Por isso, discutir formação docente exige deslocar o foco de uma pergunta individual — “o que falta ao professor?” — para uma pergunta profissional e política: que conhecimentos, relações e condições permitem que professores interpretem problemas reais, tomem decisões pedagógicas responsáveis e aprendam coletivamente?

Este artigo desenvolve uma resposta conceitual a essa questão. A tese é que a formação docente na contemporaneidade deve ser entendida como desenvolvimento profissional situado, contínuo e público. “Contínuo” não significa acumular cursos, mas reconstruir repertórios e posições profissionais em diferentes momentos da carreira. “Situado” significa reconhecer que os saberes assumem forma no trabalho, em contextos concretos, sem abandonar a contribuição sistematizadora da universidade. “Público” significa vincular a autonomia docente à responsabilidade democrática pela aprendizagem, pela inclusão e pelo direito à educação, e não a uma lógica de responsabilização solitária.

O texto está organizado em cinco movimentos de desenvolvimento. Primeiro, explicita-se o percurso metodológico e a tese. Em seguida, analisam-se desafios pedagógicos contemporâneos e as tensões da formação inicial. Depois, discutem-se desenvolvimento profissional, identidade, reflexão e colaboração. Por fim, são formuladas implicações para escolas, redes, políticas públicas e carreira, acompanhadas de limites e tensões que impedem soluções simplistas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO E TESE DO ENSAIO

Trata-se de um ensaio teórico de orientação crítica, construído por meio de revisão narrativa e análise documental. Foram consultados artigos acadêmicos em periódicos e repositórios institucionais, além de textos normativos oficiais disponíveis em páginas do Planalto, do Conselho Nacional de Educação e do Diário Oficial da União. A seleção foi intencional: priorizou estudos que tratam da formação como profissão, dos saberes docentes, da identidade, da reflexão crítica, do desenvolvimento profissional e da colaboração, bem como normas diretamente relacionadas à formação e à valorização dos profissionais da educação. Não se realizou revisão sistemática, levantamento censitário, metanálise ou pesquisa empírica com professores e escolas.

O procedimento analítico consistiu em colocar em diálogo três planos. O primeiro é normativo, formado pelos direitos, deveres e diretrizes que enquadram a formação. O segundo é conceitual, composto por estudos que explicam como professores constroem conhecimentos, identidades e formas de participação profissional. O terceiro é propositivo, no qual se extraem implicações para a formação inicial, a formação continuada, a organização escolar e as políticas de carreira. Essa articulação evita tanto a leitura legalista, que confunde norma com implementação, quanto a leitura tecnicista, que transforma literatura sobre docência em catálogo de métodos.

A tese do ensaio pode ser formulada assim: **a ressignificação das práticas educativas depende menos da prescrição de novidades e mais da construção de condições para que professores produzam, analisem e compartilhem conhecimento profissional em instituições que reconheçam a complexidade do trabalho docente.** Essa formulação tem duas consequências. A primeira é

epistemológica: a prática não é mera aplicação de uma teoria pronta, mas também não dispensa conceitos, investigação e critérios públicos de justificação. A segunda é política: não se pode exigir desenvolvimento profissional sem tempo, carreira, apoio, participação e condições materiais de trabalho.

Cabe uma precisão normativa. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a **formação inicial em nível superior** de profissionais do magistério, abrangendo licenciaturas, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura (Brasil, 2024b). Ela não deve ser apresentada como uma diretriz única e abrangente para toda a formação continuada. O próprio texto oficial revoga as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 1/2020 e prevê adaptação dos cursos em funcionamento no prazo de dois anos, com vigência a partir de 1º de julho de 2024. A formação continuada é tratada neste artigo em diálogo com a LDB, com a Lei nº 14.817/2024 e com a literatura de desenvolvimento profissional.

3. DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA CONTEMPORANEIDADE

3.1. Complexidade do Trabalho e Desigualdade de Condições

O primeiro desafio é compreender a complexidade sem convertê-la em responsabilização individual. O professor precisa ensinar conhecimentos específicos, organizar situações de aprendizagem, avaliar processos, mediar relações, lidar com diferenças e participar da vida institucional. Em escolas públicas, essas tarefas são ainda atravessadas por desigualdades de infraestrutura, por turmas numerosas, por vínculos e jornadas diversos e por demandas administrativas. Não é teoricamente consistente falar em inovação

pedagógica como se todos os docentes dispusessem de iguais recursos, tempo e estabilidade.

Gatti (2016) relaciona formação, identidade, trabalho e carreira como dimensões inseparáveis. A formação pode ampliar repertórios, mas não substitui políticas de redução de desigualdades, equipes de apoio, gestão democrática e condições para planejar. A Lei nº 14.817/2024 explicita essa conexão: vincula valorização a desenvolvimento profissional, formação continuada e condições de trabalho; reserva lugar à escola como espaço formativo; e menciona número de estudantes por turma, recursos didáticos, segurança e compatibilidade entre jornada e atividades extraclasse (Brasil, 2024a). O texto legal oferece, assim, uma base para contestar programas que convocam o professor a "dar conta" de problemas cuja origem é também organizacional.

Esse ponto é decisivo para a formação continuada. Um curso sobre avaliação formativa, educação inclusiva ou tecnologias digitais pode ser pertinente, mas seu efeito depende de como o conhecimento será apropriado e reelaborado no contexto de trabalho. Se não houver tempo de planejamento, acesso a materiais, acompanhamento e diálogo com a equipe, a formação corre o risco de produzir entusiasmo momentâneo ou culpa pelo fracasso da implementação. A alternativa não é rejeitar cursos, mas conectá-los a problemas reais, ciclos de experimentação e análise compartilhada de evidências do próprio trabalho, sem transformar a escola em laboratório de modismos.

3.2. Currículo, Cultura Digital e Justiça Pedagógica

O segundo desafio está na relação entre currículo e cultura digital. A presença de plataformas, inteligência artificial, redes sociais e múltiplas linguagens modifica as formas de acesso à informação, mas não elimina a necessidade de seleção, contextualização, argumentação e mediação docente. A apropriação crítica de tecnologias envolve saber por que usá-las, para quem, em quais condições e com quais efeitos sobre participação e aprendizagem. Uma formação reduzida ao domínio instrumental de ferramentas desloca para o professor a tarefa de acompanhar mercados tecnológicos em ritmo incompatível com a escola e pode reforçar desigualdades entre estudantes.

A justiça pedagógica exige que a inovação seja julgada por sua capacidade de ampliar participação, compreensão e autoria, e não por sua novidade. Isso implica formar docentes para analisar materiais, identificar vieses, adaptar propostas e combinar recursos digitais e não digitais. A escolha curricular não é neutra: envolve conhecimentos considerados socialmente relevantes, vozes que aparecem ou são silenciadas e modos de avaliar o que conta como aprendizagem. Por isso, a formação docente precisa sustentar leitura crítica de políticas curriculares, avaliações externas e discursos de eficiência.

Nóvoa (2017) propõe pensar a formação de professores como formação profissional, isto é, como processo que leva a profissão para dentro das instituições formadoras e cria um lugar de encontro entre conhecimento acadêmico e experiência profissional. Essa ideia é particularmente fecunda diante da cultura digital: em vez de receber receitas sobre ferramentas, futuros e atuais docentes precisam estudar situações, construir critérios e argumentar sobre decisões pedagógicas. A escola pode tornar-se espaço de produção

de conhecimento sobre ensino quando os professores documentam problemas, discutem hipóteses e retornam às práticas para revisá-las.

3.3. Inclusão e Diferença Sem Soluções Genéricas

Um terceiro desafio é trabalhar com diferenças sem reduzir estudantes a diagnósticos ou grupos abstratos. Inclusão não se resume à matrícula, nem a um conjunto de adaptações padronizadas. Ela envolve participação, pertencimento, acessibilidade, altas expectativas e reconhecimento das singularidades. A formação docente deve combinar fundamentos legais e éticos, conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem, desenho de propostas acessíveis e trabalho interprofissional. Deve também produzir capacidade de ouvir estudantes e famílias, reconhecer barreiras institucionais e revisar práticas que excluem de maneira silenciosa.

Não há uma técnica geral capaz de resolver situações inclusivas complexas. O repertório docente precisa incluir observação, planejamento flexível, avaliação diversificada e capacidade de trabalhar com profissionais de apoio. Nesse aspecto, a abordagem dos saberes docentes é importante porque mostra que ensinar mobiliza conhecimentos de diferentes origens e os transforma conforme as tarefas e os contextos (Almeida; Biajone, 2007). A formação pode, portanto, aproximar casos concretos, conceitos e decisões, sem transformar a experiência em autoridade incontestável ou a teoria em comando externo.

4. FORMAÇÃO INICIAL: DA FRAGMENTAÇÃO À PROFISSÃO

A formação inicial tem a responsabilidade de oferecer uma base sólida para o ingresso na docência, mas essa base não se confunde com antecipação de todas as situações futuras. Seu papel é formar modos de estudar, investigar, planejar, ensinar, avaliar e aprender com outros profissionais. A LDB associa formação a fundamentos científicos e sociais, associação entre teoria e prática e estágios supervisionados, ao mesmo tempo em que prevê colaboração entre entes federativos na oferta de formação inicial e continuada (Brasil, 1996). A Resolução CNE/CP nº 4/2024 detalha diretrizes para a formação inicial e determina que as instituições de ensino superior articulem seus projetos e cursos com políticas públicas, sistemas de ensino e especificidades das etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2024b).

A dificuldade está em transformar essa orientação em percurso coerente. Gatti (2010) identificou, em cursos de licenciatura, fragmentação entre áreas disciplinares e formação pedagógica, além de espaço limitado ou pouco articulado para o trabalho docente e os estágios. Esse diagnóstico não autoriza generalizações sobre todas as instituições atuais, mas aponta um problema estrutural: quando disciplinas acadêmicas, didáticas, estágios e experiências escolares aparecem como blocos independentes, o licenciando precisa realizar sozinho a síntese entre saber e ensino. A prática tende a ser adiada ou tratada como aplicação, e a escola é convocada apenas para receber estagiários.

A superação da fragmentação não significa apagar diferenças entre campos de conhecimento. Significa fazer com que cada área responda à pergunta de como seus conceitos são selecionados, organizados e ensinados a determinados estudantes. O conhecimento disciplinar precisa conversar com conhecimentos

pedagógicos, curriculares e contextuais. Almeida e Biajone (2007), ao discutirem pesquisas sobre a base de conhecimentos para o ensino, mostram a relevância de repertórios construídos a partir dos saberes profissionais tal como são mobilizados no cotidiano. A formação inicial pode explorar esse princípio em seminários de casos, análise de produções de estudantes, planejamento conjunto, regência acompanhada e investigação de problemas da escola.

Nesse processo, o estágio não deve funcionar como rito burocrático de observação ou como período em que o estudante assume isoladamente uma turma. Ele pode ser organizado como experiência progressiva de participação profissional, com objetivos claros, acompanhamento de professor da escola e mediação do formador universitário. O estágio também precisa ser reconhecido como espaço de aprendizagem para a escola: ao receber perguntas, registros e devolutivas, a instituição não é mero cenário, mas parceira na construção do conhecimento. Essa parceria exige reciprocidade, remuneração ou reconhecimento do trabalho de supervisão quando cabível e respeito à autonomia da escola.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 é relevante porque recoloca a articulação com os sistemas de ensino e a organicidade dos projetos institucionais e pedagógicos. Contudo, uma norma não resolve por si só disputas curriculares, falta de docentes formadores, precarização do estágio ou distância entre universidade e escola. Sua implementação deve ser acompanhada por avaliação formativa dos cursos, participação de licenciandos e professores da educação básica e financiamento que permita projetos duradouros. A adaptação formal das matrizes, sem alteração das relações formativas, pode conservar a fragmentação sob nova linguagem.

A formação inicial precisa ainda acolher a dimensão identitária. Tornar-se professor não é somente dominar conteúdos ou cumprir componentes curriculares. É construir uma posição profissional diante de estudantes, colegas, famílias, comunidade e políticas educacionais. Nóvoa (2017) defende que a formação consolide simultaneamente a posição de cada pessoa como profissional e a posição coletiva da profissão. Essa dupla construção combate dois extremos: a imagem do professor como técnico substituível e a imagem romântica do indivíduo vocacionado que deve superar sozinho qualquer adversidade.

5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, IDENTIDADE E CARREIRA

O conceito de desenvolvimento profissional permite superar a oposição entre formação inicial e continuada. Marcelo García (2009) o descreve como processo individual e coletivo, relacionado ao local de trabalho e ao desenvolvimento da escola, que pode ocorrer por cursos, mas também por experiências, investigação, colaboração e mudanças organizacionais. Essa concepção não elimina a responsabilidade individual de estudar; ela a insere em relações, oportunidades e políticas. Desenvolvimento profissional é uma trajetória de aprendizagem e participação, não uma escada linear de certificados.

A identidade profissional se constrói no encontro entre a pessoa, suas experiências, suas interpretações do trabalho e as condições institucionais. Gatti (2016) enfatiza a articulação entre identidade profissional, trajetória, trabalho e condições institucionais. A identidade não é uma essência fixa nem uma narrativa puramente privada. Ela é negociada em interações com alunos, colegas, gestores, famílias, universidades e políticas. Reformas que mudam

currículos, avaliações e formas de controle podem produzir sentimentos de reconhecimento, desautorização ou vulnerabilidade. Por isso, políticas de formação que ignoram emoções, pertencimento e autonomia tendem a falhar mesmo quando oferecem conteúdos relevantes.

A carreira docente precisa ser pensada como continuidade com diferenciação. Professores iniciantes enfrentam questões de inserção, gestão da turma, planejamento e leitura da cultura escolar que não desaparecem com uma oficina. Professores em diferentes momentos podem desejar aprofundamento disciplinar, participação em projetos, funções de mentoria, pesquisa sobre a prática ou atuação em gestão pedagógica. Uma política de desenvolvimento deve oferecer caminhos variados, sem impor que a única forma de reconhecimento seja ocupar cargos administrativos ou acumular títulos. Mentoria de entrada, observação entre pares, grupos de estudo, licenças para formação e redes de colaboração podem compor um sistema, desde que tenham objetivos, apoio e tempo.

A Lei nº 14.817/2024 estabelece que a formação continuada seja promovida por programas permanentes e plurianuais, vinculados às necessidades dos profissionais, coerentes com propostas pedagógicas, acessíveis aos trabalhadores da rede e articulados à escola como espaço de formação (Brasil, 2024a). O desafio político é não reduzir esses princípios a uma lista de cursos obrigatórios. Necessidades formativas devem ser identificadas com participação dos docentes, e não apenas deduzidas de resultados de avaliações externas ou de agendas de fornecedores. A avaliação da formação deve considerar apropriação, uso crítico, colaboração e efeitos sobre o trabalho, sem atribuir causalidade automática a qualquer mudança em indicadores de aprendizagem.

A experiência docente é fonte de conhecimento, mas não é suficiente por si mesma. Rotinas podem consolidar práticas potentes, mas também naturalizar exclusões. Desenvolvimento profissional exige criar condições para tornar a experiência objeto de análise, confrontando-a com referências teóricas, evidências produzidas na escola e perspectivas dos estudantes. Esse movimento preserva o valor do saber da experiência sem transformá-lo em argumento de autoridade. Da mesma forma, a universidade pode oferecer conceitos e métodos de investigação sem assumir que possui respostas prontas para a singularidade de cada escola.

6. REFLEXÃO CRÍTICA, COLABORAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS

“Refletir sobre a prática” tornou-se expressão frequente em documentos e programas. Seu uso é produtivo apenas quando reflexão significa mais do que relatar sentimentos ou justificar decisões após a aula. Zeichner (2008) adverte que a formação reflexiva pode perder sua força quando se concentra no professor individual, desconsidera condições materiais e não pergunta pelas consequências sociais das escolhas pedagógicas. Uma prática pode ser tecnicamente organizada e, ainda assim, reproduzir desigualdades. A reflexão crítica precisa examinar objetivos, conhecimentos selecionados, distribuição da participação, relações de poder e efeitos sobre diferentes estudantes.

Na formação, isso implica substituir o diário meramente descritivo por dispositivos que articulem descrição, interpretação, fundamentação e decisão. Um professor pode registrar um problema de participação, formular hipóteses, analisar produções de

estudantes, dialogar com colegas, consultar literatura, testar uma alteração e avaliar seus efeitos. Não há garantia de sucesso em cada ciclo; há, contudo, uma maneira mais responsável de aprender com a prática. O registro não serve para vigiar o docente, e sim para tornar o raciocínio pedagógico compartilhável.

A colaboração é condição para esse movimento, mas não deve ser confundida com colegialidade compulsória, divisão de tarefas ou reunião sem foco. Oliveira, Carvalho e Carrasqueira (2020), em estudo quantitativo com dados da Prova Brasil de 2017, encontraram associação entre maior colaboração docente e proficiência dos alunos, além de relações entre colaboração, liderança escolar, dedicação a uma unidade e clima de trabalho. O estudo não autoriza concluir que colaboração, isoladamente, cause melhoria em qualquer contexto; seus resultados devem ser lidos como evidência da relevância das condições relacionais e organizacionais e não como receita causal simples.

Souza, Araujo e Veit (2022) oferecem uma contribuição complementar ao discutir comunidades de prática na formação continuada em educação em ciências. A partir da articulação entre teoria social da aprendizagem e pesquisa histórica sobre uma comunidade que aproximou escola e universidade, os autores propõem eixos para cultivar relações de aprendizagem. Entre eles estão a valorização dos conhecimentos de diferentes profissionais, a construção de confiança, o apoio institucional, a negociação de significados, o diálogo entre perspectivas e a criação de ritmos de participação. O ponto central é que comunidades não são fabricadas por decreto: podem ser apoiadas por condições, mas dependem de história, compromisso e agência dos participantes.

Essa abordagem permite ressignificar práticas educativas sem impor uniformidade. Um grupo docente pode analisar a alfabetização em uma turma, outro pode investigar avaliação em ciências, outro pode reconstruir práticas de inclusão. O que os articula não é uma técnica única, mas a disposição de produzir conhecimento profissional com critérios, linguagem comum e responsabilidade pelo contexto. A equipe de gestão tem papel importante ao garantir tempo, proteger o diálogo de usos punitivos e conectar o trabalho colaborativo ao projeto pedagógico.

A colaboração também precisa atravessar a relação universidade-escola. A universidade não deve aparecer apenas como certificadora de cursos, e a escola não deve ser tratada como local de aplicação. Projetos de pesquisa-formação podem começar com problemas formulados por docentes da educação básica, combinar conhecimentos acadêmicos e locais e devolver resultados em formatos úteis à comunidade. A reciprocidade não elimina diferenças de função ou de autoridade, mas impede que uma instituição monopolize a definição do que conta como conhecimento válido.

Em ambientes digitais, comunidades profissionais podem ampliar intercâmbios entre escolas e preservar registros de planejamento, sequências, avaliações e discussões. Mas o digital não resolve desigualdades de acesso nem substitui confiança. Plataformas podem intensificar controle e exposição se forem associadas a monitoramento individual. A tecnologia deve apoiar a documentação e a comunicação escolhidas pelos profissionais, com proteção de dados e finalidade pedagógica clara.

7. IMPLICAÇÕES PARA ESCOLA, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA CARREIRA

As implicações da tese podem ser organizadas em quatro frentes articuladas. A primeira é a formação inicial. Cursos de licenciatura precisam criar eixos integradores que atravessem conhecimentos específicos, fundamentos da educação, didáticas, estágio e investigação. Isso pode ocorrer por problemas de ensino, estudos de caso, observação sistemática de aprendizagens, planejamento em parceria com escolas e análise de materiais curriculares. A avaliação do licenciando deve valorizar a capacidade de justificar decisões, interpretar evidências e revisar propostas, não apenas reproduzir conceitos.

A segunda frente é a indução e a formação continuada. Redes de ensino podem instituir programas de entrada na carreira com mentoria, grupos de apoio e redução de tarefas não pedagógicas para iniciantes. A mentoria não deve ser inspeção disfarçada; precisa ter preparação, confidencialidade relativa e objetivos de aprendizagem. Para professores experientes, redes podem oferecer papéis de formadores, coordenadores de grupos de estudo e pesquisadores da prática, com reconhecimento na carreira e apoio para que essas funções não sejam exercidas como trabalho voluntário invisível.

A terceira frente é a organização da escola. A formação continuada não pode depender apenas de eventos externos. A Lei nº 14.817/2024 valoriza a escola como espaço de formação e determina que a formação se vincule às propostas pedagógicas (Brasil, 2024a). Na prática, isso requer horários protegidos para planejamento e estudo, coordenação pedagógica com condições de trabalho, circulação de

experiências e mecanismos para que decisões curriculares sejam construídas com participação docente. Reuniões devem produzir análise de problemas e encaminhamentos, não somente repassar informações. A liderança escolar pode favorecer colaboração, mas deve evitar que ela se torne instrumento de homogeneização ou controle.

A quarta frente é a política de carreira e financiamento. Formação, salário, estabilidade, jornada e infraestrutura compõem o mesmo problema de valorização. A LDB prevê aperfeiçoamento profissional continuado, período reservado a estudos, planejamento e avaliação e condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996). A lei de 2024 acrescenta diretrizes sobre progressão, dedicação, formação permanente e condições do exercício (Brasil, 2024a). Para que tais previsões tenham efetividade, sistemas precisam planejar recursos, reduzir descontinuidade de programas e avaliar políticas em horizontes plurianuais. A formação não pode depender da troca de governo, de projetos episódicos ou de contratação sem acompanhamento.

Políticas públicas também devem respeitar a diversidade das redes. Um programa nacional pode oferecer princípios, recursos e referências, mas precisa admitir que escolas do campo, indígenas, quilombolas, urbanas, de fronteira, de educação especial e de educação de jovens e adultos enfrentam contextos específicos. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 menciona diferentes etapas e modalidades da educação básica e demanda atenção às suas especificidades (Brasil, 2024b). Esse reconhecimento precisa aparecer em currículos, estágios, materiais e equipes formadoras, e não apenas em enumerações normativas.

Outra implicação diz respeito à avaliação. Avaliar a formação docente é necessário, mas a avaliação não deve ser confundida com ranqueamento de professores ou com atribuição de resultados escolares a indivíduos isolados. Indicadores de participação, permanência, colaboração, produção de planejamentos, análise de práticas e percepção dos estudantes podem complementar resultados de aprendizagem. A interpretação deve considerar contexto e finalidade. A avaliação formativa acompanha processos e orienta ajustes; a avaliação de responsabilização pode produzir medo e estreitamento curricular quando desprovida de apoio.

O desenvolvimento profissional ao longo da carreira demanda ainda uma política de conhecimento. Redes e universidades podem financiar grupos de pesquisa-formação, repositórios de materiais comentados, observatórios de práticas e editais para projetos conduzidos por escolas. O critério não deve ser apenas a quantidade de produtos, mas sua utilidade para decisões pedagógicas, sua transparência metodológica e sua circulação entre profissionais. A escola produz conhecimento quando formula perguntas, documenta escolhas e aprende com resultados, mas esse conhecimento ganha força pública quando dialoga com literatura, debate ético e escrutínio coletivo.

Essa agenda enfrenta uma tensão incontornável: a autonomia docente precisa ser preservada sem cair em individualismo, e a coordenação sistêmica precisa existir sem reduzir a docência a execução. A resposta não está em escolher entre liberdade absoluta e padronização total. Está em construir referenciais comuns, direitos, responsabilidades e espaços de deliberação profissional. A autonomia se fortalece quando professores dispõem de

conhecimento, tempo, apoio e voz nas decisões que afetam seu trabalho.

8. TENSÕES E LIMITAÇÕES DO ARGUMENTO

O argumento apresentado não supõe que colaboração seja sempre positiva, que toda inovação seja desejável ou que a reflexão produza mudança por si só. Grupos escolares podem reproduzir hierarquias, silenciar dissensos ou transformar colaboração em conformidade. Comunidades de prática podem se fechar, excluir iniciantes e privilegiar visões dominantes. A reflexão pode ser capturada por formulários, metas e auditorias. A formação situada pode, se isolada de conhecimento científico e debate público, reforçar práticas locais injustas.

Há também limites na literatura mobilizada. Estudos conceituais e análises documentais ajudam a interpretar princípios, mas não substituem pesquisas empíricas longitudinais sobre implementação de políticas em diferentes redes. Resultados quantitativos sobre colaboração indicam associações e dependem de medidas e contextos específicos. A Resolução de 2024 é recente, e sua implementação não pode ser inferida apenas de seu texto. Assim, as proposições deste ensaio são orientações argumentadas, não avaliação de uma política ou promessa de resultados.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente na contemporaneidade não deve ser tratada como resposta administrativa a cada nova demanda que chega à escola. Seu núcleo é a construção de uma profissão capaz de interpretar situações, produzir conhecimento, ensinar com rigor, agir com responsabilidade pública e aprender coletivamente. Essa

construção começa na formação inicial, continua na inserção e se renova em diferentes momentos da carreira. Ela requer articulação entre saberes disciplinares, pedagógicos, experienciais e contextuais, mas também exige escolas e redes que criem condições para que esses saberes sejam mobilizados.

A análise das normas brasileiras revela uma convergência importante: direito à educação e valorização profissional não são agendas separadas. A LDB relaciona formação, prática, carreira, planejamento e condições de trabalho; a Lei nº 14.817/2024 torna explícita a relação entre formação continuada, escola, carreira e condições de exercício; e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reorganiza as diretrizes da formação inicial, sem constituir, por si só, uma norma geral de formação continuada. A efetividade dessas orientações depende de cooperação federativa, financiamento, participação e continuidade institucional.

No plano pedagógico, ressignificar práticas significa deslocar a inovação da novidade para a pertinência. Significa investigar o que os estudantes estão aprendendo, quais barreiras persistem, que decisões podem ser revistas e que conhecimentos ajudam a explicar a situação. A reflexão precisa ser crítica, a colaboração precisa ser protegida e a experiência precisa dialogar com a teoria. Nenhum desses elementos funciona isoladamente.

A tese final é, portanto, também uma exigência de política pública: não se pode pedir desenvolvimento profissional mantendo condições que impedem o estudo, a colaboração e a permanência na escola. Formar professores é formar sujeitos profissionais, mas é também transformar instituições, carreiras e relações de produção do conhecimento. O horizonte não é prometer uma escola sem

conflitos, e sim sustentar capacidades coletivas para enfrentá-los de modo mais justo, fundamentado e democrático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMd5p6drYRgQSn/?lang=pt. Acesso em: 21 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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: CNE, 2024b. Publicada no Diário Oficial da União em 3 jun. 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558. Acesso em: 21 out. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024.** Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm. Acesso em: 21 out. 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 out. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt. Acesso em: 21 out. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores,** Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716. Acesso em: 21 out. 2026.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação,** Lisboa, n. 8, p. 7–22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://idus.us.es/items/5a7c59b5-5f8e-49e6-85cc-79f35b367449. Acesso em: 21 out. 2026.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/198053144843. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843. Acesso em: 21 out. 2026.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de; CARRASQUEIRA, Karina. Colaboração docente e resultados

educacionais no Brasil. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 36, e70499, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.70499. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.70499. Acesso em: 21 out. 2026.

SOUZA, Diogo Garcia de; ARAUJO, Ives Solano; VEIT, Eliane Angela. Cultivo de comunidades de prática na formação continuada de professores em Educação em Ciências: uma proposta. **Ciência & Educação (Bauru),** v. 28, e22033, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SPxhsL3q5rkxzfbF9s4yBTz/?format=html&lang=pt. Acesso em: 21 out. 2026.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgjCzj336WkgYgSzq/?lang=pt. Acesso em: 21 out. 2026.

---

[1] Mestrado em Tecnologia Emergencial em Educação. Pós-graduação em Metodologia da Física para o Ensino Médio.