

Maria Suely Farias Cunha  
Débora Araújo Leal  
Alanne de Oliveira Garcia Gouveia



# EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS



SÃO PAULO | 2025

Maria Suely Farias Cunha  
Débora Araújo Leal  
Alanne de Oliveira Garcia Gouveia



# EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS



SÃO PAULO | 2025

1.<sup>a</sup> edição

Maria Suely Farias Cunha  
Débora Araújo Leal  
Alanne de Oliveira Garcia Gouveia

**EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS FUTURAS**

ISBN 978-65-6054-203-7



Maria Suely Farias Cunha  
Débora Araújo Leal  
Alanne de Oliveira Garcia Gouveia

EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS FUTURAS

1.<sup>a</sup> edição

SÃO PAULO  
EDITORA ARCHÉ  
2025

**Copyright © dos autores e das autoras.**

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença *Creative Commons Internacional* (CC BY- NC 4.0).



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C972e Cunha, Maria Suely Farias.  
Evolução das políticas públicas de formação de professores no Brasil [livro eletrônico] : avanços, desafios e perspectivas futuras / Maria Suely Farias Cunha, Débora Araújo Leal, Alanne de Oliveira Garcia Gouveia. – São Paulo, SP: Arché, 2025.  
69 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6054-203-7

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Políticas educacionais – Brasil. I. Leal, Débora Araújo. II. Gouveia, Alanne de Oliveira Garcia. III. Título.

CDD 370.981

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

Revista REASE cancelada pela Editora Arché.

São Paulo- SP

Telefone: +55 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br>

[contato@periodicorease.pro.br](mailto:contato@periodicorease.pro.br)

1ª Edição- *Copyright* © 2025 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br/rease>

[contato@periodicorease.pro.br](mailto:contato@periodicorease.pro.br)

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

#### **EQUIPE DE EDITORES**

##### **EDITORA- CHEFE**

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

##### **CONSELHO EDITORIAL**

Doutoranda Silvana Maria Aparecida Viana Santos- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS

Doutorando Alberto da Silva Franqueira-Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Me. Ubiranilze Cunha Santos- Corporación Universitaria de Humanidades Y Ciencias Sociales de Chile

Doutorando Allysson Barbosa Fernandes- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Doutor. Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinham- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Faijardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albardonado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt – MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

## **DECLARAÇÃO DOS AUTORES**

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Editora Arché declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art.º 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *ecommerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## RESUMO

O presente e-book tem como objetivo analisar as políticas públicas de formação de professores no Brasil, com foco na evolução histórica, desafios contemporâneos e perspectivas futuras para a educação básica no país. A formação de professores é um dos principais pilares para a melhoria da qualidade da educação, sendo uma das questões mais debatidas no contexto educacional brasileiro. O trabalho se baseia na análise das políticas públicas de formação, observando especialmente a discrepância entre as regiões brasileiras, que afeta a qualidade da formação e a capacitação docente. Utilizando uma abordagem metodológica qualitativa, o artigo revisitou marcos históricos significativos da educação no Brasil, como a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e a implementação de programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os resultados indicam que, embora o país tenha avançado significativamente em termos de quantidade de professores formados, as disparidades regionais e a falta de infraestrutura comprometem a qualidade da formação. Além disso, a formação continuada, essencial para o desenvolvimento contínuo dos educadores, ainda apresenta sérias limitações, como a falta de recursos e a escassez de programas adequados às necessidades locais. A pesquisa destaca a necessidade urgente de uma reforma nas políticas de formação docente, com maior adaptação às realidades regionais e um investimento mais robusto na capacitação de professores, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Conclui-se que, para garantir uma educação de qualidade no Brasil, é imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que integrem formação inicial e continuada, com foco na atualização pedagógica e no uso de tecnologias educacionais.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Políticas públicas educacionais. Educação básica. Desigualdades regionais. Formação continuada. Tecnologias educacionais.

## ABSTRACT

The aim of this e-book is to analyze public policies on teacher training in Brazil, focusing on the historical evolution, contemporary challenges and future prospects for basic education in the country. Teacher training is one of the main pillars for improving the quality of education, and is one of the most debated issues in the Brazilian educational context. The work is based on an analysis of public training policies, looking in particular at the discrepancy between Brazilian regions, which affects the quality of training and teacher training. Using a qualitative methodological approach, the research revisited significant historical milestones in education in Brazil, such as the creation of the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), and the implementation of programs such as the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). The results indicate that although the country has made significant progress in terms of the number of teachers trained, regional disparities and a lack of infrastructure compromise the quality of training. In addition, continuing education, which is essential for the ongoing development of educators, still has serious limitations, such as a lack of resources and a shortage of programs suited to local needs. The research highlights the urgent need for a reform of teacher training policies, with greater adaptation to regional realities and more robust investment in teacher training, especially in the North and Northeast regions. The conclusion is that, in order to guarantee quality education in Brazil, it is essential to strengthen public policies that integrate initial and continuing training, with a focus on pedagogical updating and the use of educational technologies.

**Keywords:** Teacher training. Public education policies. Basic education. Regional inequalities. Continuing education. Educational technologies.

## RESUMEN

El objetivo de esta libro electrónico es analizar las políticas públicas de formación de profesores en Brasil, centrándose en la evolución histórica, los desafíos contemporáneos y las perspectivas futuras de la educación básica en el país. La formación de profesores es uno de los principales pilares para la mejora de la calidad de la educación, y es uno de los temas más debatidos en el contexto educativo brasileño. El trabajo se basa en un análisis de las políticas públicas de formación, con especial atención a la discrepancia entre las regiones brasileñas, que afecta a la calidad de la formación y a la capacitación de los profesores. Utilizando un abordaje metodológico cualitativo, la investigación retomó hitos históricos significativos de la educación en Brasil, como la creación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) y la implementación de programas como el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Adecuada (PNAIC). Los resultados indican que, aunque el país ha realizado progresos significativos en cuanto al número de profesores formados, las disparidades regionales y la falta de infraestructuras ponen en peligro la calidad de la formación. Además, la formación continua, esencial para el desarrollo permanente de los educadores, sigue teniendo serias limitaciones, como la falta de recursos y la escasez de programas adaptados a las necesidades locales. La investigación pone de manifiesto la urgente necesidad de reformar las políticas de formación del profesorado, con una mayor adaptación a las realidades regionales y una inversión más sólida en la formación del profesorado, especialmente en las regiones Norte y Nordeste. La conclusión es que, para garantizar una educación de calidad en Brasil, es fundamental fortalecer las políticas públicas que integran la formación inicial y continua, con énfasis en la actualización pedagógica y en el uso de tecnologías educativas.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Políticas públicas de

educación. Educación básica. Desigualdades regionales. Formación continua. Tecnologías educativas.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 01 .....</b>	<b>21</b>
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
<b>CAPÍTULO 02 .....</b>	<b>30</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL	
<b>CAPÍTULO 03 .....</b>	<b>38</b>
AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XX E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	
<b>CAPÍTULO 04 .....</b>	<b>46</b>
METODOLOGIA	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>64</b>

## INTRODUÇÃO

Com base nas ideias de Pimenta (2013) A formação de professores no Brasil representa um dos pilares fundamentais para a qualidade da educação, uma vez que os docentes são os principais agentes responsáveis pela construção do processo de ensino-aprendizagem. Não há como negar que o impacto de uma formação docente inadequada ou superficial reverbera de maneira direta na formação dos alunos e, por conseguinte, no desenvolvimento do conhecimento que é essencial para o progresso social e econômico de um país. Em um contexto em que a educação se configura como um dos elementos-chave para o desenvolvimento de qualquer nação, a formação de professores assume uma responsabilidade ainda mais significativa, pois é por meio dela que se molda o perfil do educador e se define o sucesso ou fracasso das estratégias pedagógicas que chegam à sala de aula.

Ao longo das últimas décadas, as políticas públicas direcionadas à formação de professores têm sido um dos pilares

centrais das reformas educacionais no Brasil, refletindo um esforço para atender às demandas de um sistema educacional que, historicamente, apresenta uma série de desafios estruturais como qualificação profissional, falta de um bom material didático estrutura escolar, etc. Segundo Gatti et al. (2012) apesar dos avanços que foram registrados nesse campo, é possível afirmar que uma série de obstáculos persiste, comprometendo a efetividade dessas políticas e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida aos estudantes brasileiros. Entre os desafios mais evidentes, destaca-se a persistência das desigualdades regionais, que têm efeitos profundos na formação docente, principalmente em relação às disparidades econômicas e sociais que ainda marcam as diferentes regiões do Brasil.

Ainda segundo Gatti et al. (2012) o Brasil, em sua vasta extensão territorial e diversidade sociocultural, enfrenta obstáculos complexos relacionados às disparidades regionais, que afetam diretamente a distribuição de recursos e o acesso a políticas públicas

de educação. Tais desigualdades são evidentes ao se analisar a formação de professores, especialmente quando se considera a distribuição desigual de infraestrutura, recursos financeiros e programas de capacitação. Enquanto as grandes cidades e regiões mais desenvolvidas, como o Sudeste e o Sul, possuem melhores condições para oferecer formação docente de qualidade, as regiões Norte e Nordeste continuam a enfrentar dificuldades estruturais imensas, que vão desde a escassez de recursos e a falta de infraestrutura nas escolas até a dificuldade de acesso a programas de capacitação continuada. Esses aspectos representam desafios que comprometem a eficácia das políticas públicas voltadas para a formação de professores e aprofundam as desigualdades educacionais.

Tardif (2014) alerta que essas disparidades regionais são particularmente problemáticas quando se considera que a formação docente no Brasil ainda é marcada por um quadro desigual, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. A Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, estabeleceu a formação de professores como uma prioridade para a melhoria da educação no Brasil, orientando que a formação do educador deve ir além do simples domínio técnico de conteúdo, incluindo aspectos pedagógicos, éticos e sociais que permitam aos docentes lidar com as diversidades culturais e sociais presentes em suas salas de aula. No entanto, conforme apontam Gatti et al. (2012), as políticas públicas de formação docente carecem de uma integração mais eficiente entre teoria e prática, sendo que o desenvolvimento das habilidades pedagógicas essenciais para o enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula, muitas vezes, não é contemplado de forma adequada nos programas de formação.

**EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS FUTURAS**



# **EVOLUTION OF PUBLIC POLICIES FOR TEACHER TRAINING IN BRAZIL: ADVANCES, CHALLENGES AND FUTURE PROSPECTS**



# **EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL: AVANCES, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS FUTURAS**

## **CAPÍTULO 01**

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Gondim (2008) apresenta que formação de professores no Brasil tem raízes profundas na história colonial, marcada por um modelo educacional voltado para os interesses da Igreja Católica e a promoção de valores religiosos e morais. Durante o período colonial (1500-1822), a educação brasileira era restrita a uma parcela muito pequena da população, em sua maioria pertencente à elite, e sua principal finalidade era a formação religiosa e a catequização dos indígenas e negros, além de atender aos interesses da coroa portuguesa.

Nesse contexto, a educação estava centrada nos dogmas da Igreja, e a formação de professores não era uma prática organizada ou formal, mas sim limitada ao domínio das questões religiosas, da língua portuguesa e das artes, como nos apontam os estudos de Gondim (2008). De fato, as ordens religiosas, como os jesuítas, desempenhavam papel fundamental na estruturação do ensino,

não apenas transmitindo a fé cristã, mas também, em certa medida, proporcionando uma educação elementar aos poucos que tinham acesso a ela.

Durante este período, a formação dos docentes estava restrita ao ensino religioso e à transmissão dos princípios da moral cristã. Os professores, na sua grande maioria, eram membros da Igreja Católica ou pessoas designadas por ela, e o ensino ministrado era, em sua essência, catequético. Esse modelo educacional, embora importante para a consolidação da religião no país, limitava a formação dos futuros educadores a uma visão estreita e monolítica, que não contemplava outras dimensões do saber, como as ciências naturais, as humanidades ou a filosofia. Dessa forma, a educação, em seus primeiros séculos de existência no Brasil, se mostrava claramente voltada para a manutenção da ordem social e religiosa vigente, sem grandes preocupações com a formação acadêmica ou pedagógica dos mestres (GONDIM, 2008).

O cenário da educação no Brasil começou a mudar com a chegada da independência, em 1822. Durante o Império, a criação de algumas escolas para a formação de mestres representa o início de um processo mais formalizado de formação de professores. A partir de 1827, com a promulgação da Lei Geral do Ensino, surgiram as primeiras escolas normais do Brasil, instituições voltadas à formação de educadores para o ensino primário. A Lei de 1827 estabeleceu que as cidades brasileiras, especialmente aquelas mais desenvolvidas, criassem escolas para formar professores com a finalidade de atender às crescentes necessidades educacionais do país. Contudo, a criação dessas escolas normais não foi suficiente para resolver os grandes desafios que o Brasil enfrentava. O país ainda vivia em um contexto de vastas desigualdades sociais e dificuldades econômicas, além de uma infraestrutura educacional precária. A carência de recursos materiais e a vastidão territorial dificultaram a implementação de um sistema educacional coeso e

eficaz. Além disso, o acesso à educação era extremamente limitado para as camadas mais pobres da população, em particular para mulheres, negros e indígenas, o que agravava ainda mais as disparidades educacionais. Essa realidade desafiava a proposta de universalizar o ensino e formava um cenário onde o processo de formação docente se tornava ainda mais complexo e desafiador (SILVA, 2005).

SILVA, 2005), ainda nos traz que embora a criação das escolas normais tenha sido um avanço, a formação de professores no Brasil no período imperial ainda estava muito distante de se tornar uma prática profissionalizada, como vemos hoje. As primeiras escolas de formação de professores eram, em sua maioria, pequenas e localizadas em centros urbanos, e suas metodologias de ensino eram incipientes, pouco alinhadas com as necessidades de uma educação de qualidade e com a real formação pedagógica dos futuros docentes. A própria concepção de “professor” ainda era

imprecisa, e a valorização da profissão estava longe de ser uma prioridade do governo e da sociedade. Por isso, muitos professores, apesar de formados nas escolas normais, ainda careciam de um embasamento teórico e metodológico adequado para garantir a qualidade do ensino. Além disso, a precariedade dos recursos e a falta de uma visão mais moderna e científica do processo educacional comprometiam as possibilidades de um ensino eficaz.

É importante destacar que, nesse período, a formação de professores ainda estava longe de se tornar um processo sistematizado ou uma área de estudo consolidada. As escolas normais, que surgiram em um contexto de crescente necessidade de expansão do ensino primário, estavam apenas no começo de um longo processo de desenvolvimento. Para compreender melhor esse momento da história da educação no Brasil, é necessário considerar o contexto político e social do país, que passava por profundas transformações e onde a educação ainda não ocupava o lugar

central que viria a conquistar nas décadas seguintes. Segundo Silva (2005), a realidade das escolas normais e a formação de professores refletiam, em grande parte, as limitações de uma sociedade ainda marcada por profundas desigualdades, seja no que se refere ao acesso à educação ou ao próprio tratamento dispensado aos profissionais da educação.

De acordo com SILVA, 2005) a formação de professores no Brasil, desde seus primórdios, foi permeada por um contexto de exclusão e elitismo, refletindo as dinâmicas de poder e controle social da época. Durante o período colonial, a educação era destinada a poucos e focada, em grande parte, no objetivo de transmitir a religião e os valores da Igreja Católica. O modelo educacional colonial não se preocupava com a formação crítica ou científica dos indivíduos, mas apenas com a catequização e a manutenção da ordem social existente. Somente com a independência do Brasil e a consequente criação das primeiras

escolas normais é que a educação começou a ser vista de forma mais estruturada, embora os desafios de um país de grandes dimensões e profundas desigualdades sociais continuassem a dificultar a implementação de um sistema educacional eficaz.

Em suma, a história da formação de professores no Brasil revela um processo marcado por avanços e desafios, onde a educação, em um primeiro momento, servia a interesses religiosos e de controle social, e somente posteriormente começou a se organizar de maneira mais sistemática, com a criação das escolas normais no século XIX. Esse percurso, no entanto, mostra como as questões sociais, econômicas e políticas do Brasil influenciaram diretamente a evolução da formação docente no país. Assim, a construção da educação no Brasil está intimamente ligada às transformações sociais e à necessidade de uma estrutura educacional capaz de atender às demandas de um país em crescimento. A trajetória das escolas normais é, portanto, apenas o

primeiro capítulo de uma história mais ampla, que se desdobraria ao longo do século XX, com a profissionalização da docência e o reconhecimento da educação como direito fundamental para todos os cidadãos.

## **CAPÍTULO 02**

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL**

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL

A formação de professores no Brasil, tanto no período colonial quanto no imperial, esteve profundamente marcada pelas desigualdades sociais e pela centralização do poder religioso. Durante o período colonial (1500-1822), o ensino no Brasil era restrito e voltado, principalmente, para os interesses da Igreja Católica e para a elite dominante. Nesse contexto, a educação não tinha um caráter universal, sendo destinada a um número reduzido de indivíduos, com foco exclusivo na transmissão de valores religiosos, éticos e morais. A formação de professores era totalmente informal, não existindo uma estrutura sistemática ou uma concepção pedagógica robusta que orientasse a formação dos mestres. Os poucos que se tornavam professores eram, muitas vezes, escolhidos sem critérios claros ou base pedagógica, em sua maioria pertencentes à Igreja ou à elite educada, que se encargava de ministrar os conteúdos aos filhos da classe dominante. O ensino

primário era focado nas artes, nas letras e, principalmente, na catequização da população, refletindo a função de controle social da Igreja, que detinha o poder educacional e influenciava diretamente na formação do povo brasileiro (GONDIM, 2008).

Nesse cenário, a formação dos docentes estava longe de se consolidar como uma prática profissionalizada. Não havia um planejamento sistemático para a qualificação dos educadores, e o ensino restringia-se aos aspectos religiosos e à língua portuguesa, sem uma abordagem mais ampla ou reflexiva. A estrutura educacional no Brasil colonial estava centrada, assim, em uma educação elitista e excludente, que favorecia uma pequena parcela da população, enquanto a grande maioria da sociedade, composta por negros, indígenas e camadas populares, tinha acesso restrito ao ensino, se é que o tinha. Os poucos que recebiam alguma instrução básica eram preparados para manter a ordem religiosa e social estabelecida, sem maiores perspectivas de ascensão ou

desenvolvimento intelectual. As escolas de catequese e as poucas instituições que surgiam, muitas vezes ligadas a ordens religiosas, tinham como função primordial a difusão da religião católica e a manutenção das estruturas hierárquicas da sociedade colonial.

Foi somente durante o período imperial, após a independência do Brasil em 1822, que começaram a surgir as primeiras tentativas de organização e sistematização da formação de professores, com a criação de um modelo educacional mais estruturado e voltado para a educação formal. Um marco importante nesse processo foi a Lei de 15 de outubro de 1827, sancionada por Dom Pedro I, que estabeleceu a criação das primeiras escolas normais no Brasil. Essas escolas tinham como objetivo a formação de professores para o ensino primário, sendo uma tentativa inicial de estabelecer um sistema educacional mais organizado, que fosse capaz de atender à crescente demanda por educação. A criação das escolas normais representou, de certa

forma, um avanço em relação ao período colonial, pois passou a se considerar a formação específica de mestres para as escolas primárias, ao contrário da abordagem informal e não sistemática do período anterior (BRANDÃO, 1990).

Brandão (1990) acrescenta que apesar dessa iniciativa, a realidade educacional no Brasil ainda era muito precária. O Brasil, com seu vasto território e grande desigualdade social, enfrentava dificuldades imensas para implementar um sistema educacional que fosse acessível a todos. As primeiras escolas normais, em sua grande maioria, se restringiam aos grandes centros urbanos, deixando as regiões rurais e as camadas populares sem acesso à educação de qualidade. A infraestrutura educacional era insuficiente, e a formação oferecida nessas escolas normais ainda era muito limitada. O currículo era básico e voltado para uma educação técnica mínima, sem uma base teórica sólida que capacitasse os professores a atuarem de forma crítica e reflexiva em

suas práticas pedagógicas. O foco estava mais nas técnicas pedagógicas elementares do que em uma formação acadêmica aprofundada.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que, apesar de a criação das escolas normais ter sido um passo importante na organização da educação no Brasil, o processo de democratização do ensino ainda estava muito distante de ser alcançado. O modelo educacional que se implantava nas escolas normais refletia, em grande parte, a visão elitista e centralizada do ensino, voltada para as necessidades da classe dominante e com pouca preocupação em atender a população em geral. Assim, a educação continuava sendo tratada como um privilégio para poucos, e as escolas normais, embora significativas, não conseguiam, sozinhas, suprir a carência de professores qualificados para a imensa demanda por educação. Isso resultou em um número insuficiente de docentes qualificados para atender a um país com dimensões continentais, em que muitas

regiões ainda estavam à margem do processo educacional (OLIVEIRA, 2004).

Além disso, a formação de professores no período imperial ainda estava longe de se alinhar com as demandas pedagógicas de um sistema educacional mais inclusivo e crítico. A metodologia de ensino das escolas normais ainda se baseava em um modelo tradicional e excludente, voltado para a reprodução de um conhecimento rígido e pouco voltado para a reflexão pedagógica. A formação dos professores, nesse contexto, estava mais centrada na transmissão de conhecimentos básicos do que no desenvolvimento de habilidades pedagógicas complexas. A ausência de uma sólida base teórica e da construção de uma prática pedagógica que levasse em consideração as especificidades das diversas regiões do país e das distintas realidades sociais contribuiu para a perpetuação de um sistema educacional desigual e insuficiente.

Em síntese, a formação de professores no Brasil, desde o

período colonial até o imperial, esteve marcada pela exclusão, pela centralização religiosa e pela falta de uma estrutura educacional adequada. O ensino, predominantemente voltado para as elites, deixou de fora a maioria da população, e a formação dos mestres era feita de forma informal e sem uma base pedagógica sólida. A criação das primeiras escolas normais no Império representou um avanço importante, mas os desafios estruturais e a escassez de recursos continuaram a limitar o alcance e a eficácia desse modelo educacional. Somente mais adiante, ao longo do século XX, com o avanço da profissionalização da docência e da criação de novos projetos educacionais, é que a formação de professores no Brasil passou a se consolidar como um campo mais organizado e voltado para a educação democrática e inclusiva.

## **CAPÍTULO 03**

### **AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XX E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

## **AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XX E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

No decorrer do século XX, a educação brasileira passou por transformações significativas, especialmente a partir da Proclamação da República, em 1889, que marcou o início de um processo de modernização e tentativa de integração social. Durante as primeiras décadas desse século, o Brasil buscou estabelecer um modelo educacional alinhado aos ideais republicanos e modernizadores, com foco na criação de uma sociedade civilizada e mais alinhada aos princípios do Estado-nação. A formação de professores foi um dos pilares dessas reformas educacionais, com o intuito de criar um sistema de ensino capaz de atender às novas demandas de uma sociedade que se industrializava e se urbanizava rapidamente. Contudo, os avanços não ocorreram de forma uniforme, e as reformas educacionais enfrentaram uma série de obstáculos, como a desigualdade social, a falta de infraestrutura e a centralização das políticas educacionais, que dificultaram a

concretização de uma educação de qualidade para todos (FERREIRA, 2010).

O governo de Getúlio Vargas, nas décadas de 1930 e 1940, teve um papel decisivo na consolidação das reformas educacionais no Brasil. Vargas implementou uma série de mudanças com o objetivo de centralizar o poder político e modernizar o país, especialmente por meio da industrialização e da urbanização. A educação, nesse contexto, passou a ser vista como uma ferramenta essencial para a formação de uma população mais qualificada e para o desenvolvimento econômico do país. Uma das principais reformas educacionais durante esse período foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1946, que trouxe um marco importante para a organização do sistema educacional brasileiro e para a formação de professores. A LDB de 1946 estabeleceu uma série de diretrizes para a educação básica e superior, com um foco específico na formação docente. Ela visava

qualificar os educadores, com ênfase em um currículo mais atualizado e na padronização dos cursos de formação de professores. Essa legislação representou um avanço importante, pois procurava garantir uma estrutura educacional mais coesa e organizada, além de oferecer uma base legal mais sólida para a qualificação dos profissionais da educação (ALVES, 2012).

Contudo, apesar dos avanços significativos trazidos pela LDB de 1946, o Brasil ainda enfrentava dificuldades para garantir uma formação docente de qualidade e para superar os desafios estruturais que marcavam o sistema educacional. Embora houvesse uma tentativa de universalizar o ensino e melhorar a formação dos educadores, as desigualdades regionais e sociais continuavam a ser um obstáculo para o progresso da educação no país. Muitas áreas rurais e periféricas do Brasil ainda careciam de infraestrutura educacional, e a formação de professores, em muitas regiões, continuava limitada a cursos de curta duração e com pouca

qualificação teórica. A centralização das políticas educacionais também dificultava a implementação de reformas mais eficazes, já que as necessidades e especificidades locais nem sempre eram contempladas de forma adequada (CUNHA, 2007).

Nas décadas seguintes, com a criação de novas legislações e a busca por uma educação mais igualitária, a formação de professores passou a ser vista como um dos pilares fundamentais para a melhoria do sistema educacional. Nos anos 1960 e 1970, por exemplo, a educação passou a ser considerada uma prioridade nacional. As reformas implementadas durante o período pós-1964, especialmente no regime militar, tentaram consolidar a educação como um instrumento de desenvolvimento econômico e social. No entanto, esse período também foi marcado por uma forte centralização e pela adoção de políticas educacionais autoritárias, que nem sempre refletiam as necessidades reais da população e da classe docente. As reformas dessa época, em grande parte, não

conseguiram superar as profundas desigualdades que ainda marcavam a educação no Brasil. A formação de professores, embora recebesse mais atenção, ainda enfrentava dificuldades em termos de qualidade e acesso, já que a escassez de recursos e a desigualdade regional continuavam a ser questões fundamentais (ALVES, 2012).

Alves (2012) também apresenta que ao longo do século XX, a luta pela qualificação dos professores tornou-se uma prioridade nas agendas educacionais. A criação de novas faculdades e cursos de pedagogia, além da ampliação das universidades públicas, foi um reflexo dessa necessidade de formação mais especializada. Durante as décadas de 1980 e 1990, com a redemocratização do Brasil, novas políticas educacionais foram implementadas, e a formação de professores passou a ser tratada de forma mais rigorosa, com o incentivo à melhoria das condições de trabalho, à valorização do magistério e ao acesso a uma educação de melhor qualidade. No

entanto, as reformas educacionais desse período, como o Fundeb e as novas diretrizes do PNE (Plano Nacional de Educação), ainda enfrentaram resistências e desafios devido ao legado de desigualdade educacional do Brasil, que dificultava a implementação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e eficaz.

Com bases nas leituras de Alves (2012) essas reformas, ao longo do século XX, contribuíram para a construção de uma estrutura educacional mais sólida e para o reconhecimento da educação como um direito universal, mas também expuseram as limitações de um sistema que ainda luta contra a desigualdade e a falta de recursos. O processo de valorização da formação docente foi, assim, essencial para o desenvolvimento educacional do Brasil, mas essa valorização precisa ser constantemente aprimorada e ampliada, para garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios de uma educação que ainda é profundamente

desigual.

A trajetória da formação de professores no Brasil no século XX reflete um processo de constante luta por melhorias, mas também revela as dificuldades estruturais que permeiam a educação no país. Embora as reformas educacionais tenham procurado melhorar a qualidade da formação docente e ampliar o acesso à educação, a verdadeira equidade no sistema educacional brasileiro só será alcançada quando as reformas forem acompanhadas de ações concretas para reduzir as desigualdades sociais, econômicas e regionais que ainda limitam a educação no Brasil.

## **CAPÍTULO 04**

### **METODOLOGIA**

## METODOLOGIA

A metodologia é apresentada como o estudo dos métodos, da forma ou dos instrumentos usados para a realização de uma pesquisa científica, é o conhecimento dos métodos que auxiliam o pesquisador na elaboração do trabalho científico. Na descrição da metodologia, é necessário que fique estabelecido como a pesquisa foi desenvolvida.

Trata-se de explicar nos mínimos detalhes como se deu a pesquisa. A metodologia é a ciência compreendida por meio da sistematização dos processos a serem desenvolvidos no decorrer do estudo e/ou pesquisa acadêmica para gerar conhecimento. Deste modo, a metodologia vai descrever quais são os métodos e instrumentos empregados para realização da pesquisa científica. (Severino, 1996).

O importante para metodologia é validar os passos percorridos a fim de alcançar objetivos apresentados mostrando o

raciocínio utilizado pelos pesquisadores interpelar o objeto de estudo. Considera-se a pesquisa científica como “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. (Lakatos; Marconi, 2007, p. 43). Assim, utiliza-se a pesquisa para obtenção de respostas a questões específicas, suscitadas por meio de artigo, monografias, dentre outros.

Neste e-book a metodologia baseou-se na pesquisa bibliográfica aplicada do tipo descritiva, explicativa com abordagem qualitativa por meio de estudos, reflexões de 30 trinta artigos, além de diálogos e leituras de autores para o embasamento teórico.

Segundo Gil (2008, p. 71) “a pesquisa bibliográfica é produzida por meio de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos”. Embora em quase

todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este e-book, que se dedicou à análise da evolução das políticas públicas de formação de professores no Brasil, é possível afirmar que, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, os desafios que permeiam o processo de qualificação dos educadores continuam a ser uma realidade contundente. Estes desafios exigem uma reflexão profunda sobre as estratégias adotadas ao longo do tempo e as adequações necessárias para que as políticas públicas se tornem ainda mais eficazes e abrangentes. A formação de professores, enquanto elemento central para o sucesso do sistema educacional, precisa ser constantemente reavaliada e aprimorada.

A investigação revelou que, nas últimas décadas, o Brasil experimentou um progresso significativo na qualificação de seus professores. Programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a expansão dos cursos de formação

continuada e das licenciaturas em diversas áreas buscaram melhorar a qualidade da formação de professores e garantir a adequação dos profissionais às demandas educacionais contemporâneas. O PNAIC, por exemplo, foi um marco importante na busca por melhorar a alfabetização nas primeiras fases da educação básica, o que se reflete diretamente na qualificação inicial dos professores. Além disso, iniciativas como as políticas de Educação a Distância (EAD) para a formação de professores e a ampliação da oferta de programas de pós-graduação têm desempenhado um papel crucial em tornar os professores mais preparados para as novas exigências pedagógicas.

Entretanto, apesar desses avanços, as disparidades regionais continuam a ser um obstáculo significativo para o desenvolvimento da educação no Brasil. As regiões Norte e Nordeste ainda enfrentam dificuldades estruturais que impactam diretamente na qualidade da formação docente. O acesso à educação superior e aos programas

de qualificação continua sendo um desafio nestas regiões, como evidenciado pelos dados que mostram índices consideravelmente mais baixos de professores com nível superior em comparação com o Sudeste. A educação no Brasil, portanto, não pode ser tratada de forma homogênea. As políticas públicas precisam ser mais sensíveis às especificidades regionais, considerando as desigualdades econômicas e sociais que permeiam o território nacional. Isso implica, entre outras coisas, um maior investimento em infraestruturas educacionais e uma política de formação docente que leve em conta as realidades locais e as necessidades emergentes de cada região.

Além das disparidades regionais no acesso à formação, a qualidade dessa formação também é um tema central. A análise revelou que, apesar do expressivo aumento no número de professores formados entre 2011 e 2021, a qualidade dessa formação continua a ser um desafio. Em particular, as dificuldades para a

implementação de metodologias pedagógicas inovadoras, como as metodologias ativas, continuam a ser uma realidade para grande parte dos docentes. O número de professores que utilizam tais metodologias permanece abaixo do esperado, refletindo uma lacuna significativa na formação inicial, que não prepara adequadamente os educadores para as novas demandas pedagógicas. Com menos de 30% dos professores adotando metodologias ativas em suas práticas pedagógicas, é evidente que a formação inicial ainda carece de uma abordagem mais robusta, integrada e atualizada com as novas exigências educacionais, especialmente no que diz respeito ao uso de tecnologias educacionais e estratégias de ensino centradas no aluno.

Outro ponto relevante que emergiu da análise refere-se à escassez de programas de formação continuada que atendam de maneira eficaz as necessidades dos professores. Embora o Brasil tenha implementado programas como a "Universidade para Todos"

e o "Pronatec", ampliando o acesso à formação superior e técnica, as condições estruturais das escolas públicas continuam a limitar o alcance e a eficácia dessas políticas. A escassez de recursos, aliada à falta de infraestrutura adequada nas escolas, limita as possibilidades de desenvolvimento profissional dos educadores. De acordo com dados do Censo Escolar de 2021, cerca de 40% das escolas públicas ainda enfrentam problemas significativos de infraestrutura física, o que não só compromete o ambiente de aprendizagem, mas também impacta negativamente o desenvolvimento dos professores. Em muitas escolas, a falta de acesso à internet de qualidade, a escassez de material pedagógico e a inadequação das condições físicas tornam-se barreiras quase intransponíveis para que os educadores possam se atualizar constantemente.

Esse panorama revela que a formação de professores no Brasil não deve ser vista apenas como um evento pontual, mas sim

como um processo contínuo e dinâmico, que deve ser sustentado por políticas públicas consistentes e bem planejadas. A formação continuada deve ser pensada de forma a acompanhar as mudanças na prática pedagógica e as transformações tecnológicas que ocorrem no mundo educacional. As tecnologias digitais, por exemplo, devem ser incorporadas à formação de professores de forma mais robusta, não apenas como ferramentas complementares, mas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Isso exige um investimento contínuo na capacitação dos docentes para o uso dessas ferramentas e uma revisão dos currículos de formação, tanto inicial quanto continuada, para que as novas metodologias sejam adequadamente integradas à prática pedagógica.

Além disso, é imprescindível que o governo continue a investir na modernização das infraestruturas escolares e no desenvolvimento profissional contínuo dos educadores ao longo de

suas carreiras. A infraestrutura das escolas brasileiras é um dos maiores entraves para a implementação de políticas públicas eficazes. O ambiente escolar deve ser adequado para a promoção da aprendizagem e também para o desenvolvimento do professor, oferecendo espaços de formação que permitam a troca de experiências e a atualização constante das práticas pedagógicas. O aprimoramento das condições de trabalho do professor, a melhoria das condições materiais das escolas e o fortalecimento da rede de apoio pedagógico devem ser vistos como prioridades dentro da agenda educacional do país.

A gestão das políticas de formação de professores também precisa ser mais eficiente e mais integrada. A descentralização da gestão educacional e a criação de programas específicos para cada contexto regional são estratégias que podem contribuir significativamente para a melhoria da formação docente e para o enfrentamento das desigualdades educacionais. As políticas

públicas devem ser adaptadas às realidades locais, para que cada região tenha acesso a programas de qualidade que considerem suas especificidades e desafios. Além disso, a colaboração entre os governos federal, estadual e municipal, bem como a criação de parcerias com universidades, institutos de pesquisa e organizações da sociedade civil, pode ajudar a fortalecer a formação continuada e garantir que os recursos sejam distribuídos de maneira mais equitativa e eficiente.

Nesta perspectiva, o tema tratado neste trabalho revela que a formação de professores é um eixo central para a transformação da educação no Brasil. A educação de qualidade depende, em última instância, da valorização dos educadores e da sua constante atualização. Portanto, é urgente que o Brasil continue a investir na construção de um ambiente educacional mais justo, acolhedor e capaz de atender às necessidades de todos os estudantes, em todas as regiões do país. Para isso, a valorização dos professores, a

modernização das infraestruturas escolares e o investimento em tecnologias educacionais devem ser os pilares fundamentais para a construção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

O sucesso de qualquer política pública voltada para a formação de professores no Brasil depende da capacidade do Estado em garantir que os recursos sejam direcionados de forma eficiente e equitativa, priorizando as áreas mais carentes e levando em consideração as disparidades regionais. A gestão dessas políticas precisa ser dinâmica, com mecanismos de acompanhamento e avaliação que permitam ajustes contínuos. O desenvolvimento de um sistema educacional de qualidade no Brasil passa necessariamente pela formação e valorização contínua dos professores. Assim, o caminho para uma educação de excelência no país depende da formação de educadores bem preparados, com as competências necessárias para lidar com as novas demandas educacionais e para promover um ensino que atenda às

necessidades de todos os alunos.

Por fim, é imperativo que o Brasil não só continue avançando, mas que o faça com a consciência de que a transformação da educação requer um compromisso contínuo com a melhoria da formação docente. Somente com uma política de formação de professores robusta, equitativa e adaptada às necessidades locais será possível enfrentar os desafios educacionais do país e garantir que todos os estudantes, independentemente da região em que se encontram, tenham acesso a uma educação de qualidade. O futuro da educação no Brasil, portanto, depende fundamentalmente da formação e valorização dos educadores.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Lúcia. **A formação de professores no Brasil: aspectos históricos e desafios contemporâneos.** 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A formação do professor no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1990.

CUNHA, M. F. **Desigualdades regionais e a formação de professores no Brasil.** São Paulo: Editora Educação, 2007.

FERREIRA, C. A. **Vivências de Integração Curricular na Metodologia de Trabalho de Projecto.** *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, v. 18, n. 1, p. 91-105, 2010

GATTI, B. A.; BARROSO, J. P.; NUNES, L. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação e desafios.** Brasília: Ministério da Educação, 2012

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo. Atlas, 2017. habilidades/superdotação: vol.3: o aluno e a família. Brasília, DF: MEC/SEE, 2007.

GONDIM, M. S. C.; MÓL, G.S. **Interlocução entre os saberes: relações entre os saberes populares de artesãos do triângulo mineiro e o ensino de ciências.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7, 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2008.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Planalto  
acesso em 17/04/2025.

Lourenço, A. S., Shine, S. & Ortiz, M. C. M. **Produção de documentos psicologia: práticas e reflexões teórico-críticas**. São Paulo: Vetor, 2021.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: a prática como elemento central da formação docente**. São Paulo: Papirus, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Rev. e Atual. São Paulo: Cortez, 2007.v. 1.

SILVA, D. R. **A formação de professores no Brasil: desafios e perspectivas**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.

TARDIF, M. **A formação contínua de professores e a reflexão sobre a prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2014

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abordagem, 34

Acolhedor, 58

Agentes, 14

Alfabetização, 52

Ambiente, 57

Aprendizagem, 14

Aprimorada, 51

Autores, 48

### B

Bibliográficas, 49

### C

Capacitação, 16

Catequização, 22

Civilizada, 39

Consolidada, 26

Construção, 14

Conteúdos, 31

Cotidianos, 17

### D

Demandas, 15

Descrição, 47

Desenvolvimento, 59

Designadas, 23

Desigualdades, 27

Disparidades, 15, 25

Docente, 14

### E

Econômico, 14

Eficazes, 42

Equidade, 45

Escassez, 54

Especificidades, 36

Estruturais, 16, 52

Evolução, 51

Exigências, 54

**F**

Formação, 14, 17, 25, 28

Fundamentais, 14

**H**

Habilidades, 17

História, 22

Homogênea, 53

**I**

Impacto, 14

Imperial, 31

Imprescindível, 56

Independência, 24

Indígenas, 22

Infraestrutura, 16

Instrução, 32

Instrumentos, 47

Insuficiente, 36

Intelectual, 33

Investimento, 56

**L**

Limitações, 44

**M**

Metodologia, 36

Modernização, 39

**O**

Obstáculos, 15, 39

Organização, 35

## P

Período, 34

Pilares, 14

Portuguesa, 22

Prioridade, 43

Processo, 14

Professores, 14, 17

Profissionalização, 29

## Q

Qualidade, 14, 25

## R

Reavaliada, 51

Recursos, 55

Redemocratização, 43

Regiões, 34

Religiosa, 23

Religiosos, 22

Resistências, 44

Responsabilidade, 14

Responsáveis, 14

Rigorosa, 43

Robusta, 31

## S

Sensíveis, 53

Significativa, 14

Superficial, 14

## T

Transmissão, 23

## U

Universalizar, 41

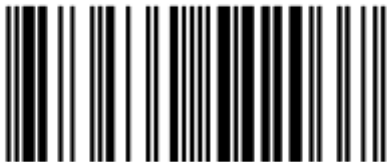
Urbanização, 40

# **EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS**

Revista REASE chancelada pela Editora Arché.  
São Paulo- SP.  
Telefone: +55(11) 5107- 0941  
<https://periodicorease.pro.br>  
[contato@periodicorease.pro.br](mailto:contato@periodicorease.pro.br)

**EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS  
FUTURAS**

**CSL**



9786560542037