Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

doi.org/10.51891/rease.v12i11.31692

FORMAR PROFESSORES PARA UMA ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DAS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS

Carlos Daniel Chaves Mourão[1]
Joabe dos Santos Damasceno[2]
Isnar Júnior Neves da Silva[3]
Thompson Gonçalves da Justa Neto[4]
Mayky Francley Pereira de Lima[5]
Ana Cristina Aguiar Barbosa[6]
Francisca Conceição da Silva[7]
Fábio Sá de Carvalho Motta[8]
Aline Souza da Fonseca[9]
Davison Saraiva de Sousa[10]
Rinaldo Thomaz de Oliveira[11]
Jefte Dodth Telles Monteiro[12]

RESUMO: A formação docente tem se tornado um tema cada vez mais importante diante das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e na educação. As transformações tecnológicas, a ampliação da diversidade presente nas salas de aula, as novas formas de acesso ao conhecimento e as diferentes demandas dos estudantes têm exigido dos professores conhecimentos e habilidades que vão além do domínio dos conteúdos escolares, como acontecia há algum tempo. Nesse contexto, este artigo objetivou analisar os principais desafios da formação docente diante das transformações vivenciadas pela escola no século XXI. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas relacionadas à formação inicial e continuada, às condições de trabalho docente e às perspectivas críticas e inclusivas de educação. A discussão foi organizada em quatro eixos: as transformações da escola contemporânea; os desafios da formação inicial e continuada; a valorização profissional e as condições de exercício da docência; e a construção de uma formação crítica, inclusiva e emancipatória. Os resultados da análise evidenciam que a formação docente enfrenta desafios relacionados à articulação entre teoria e prática, à incorporação crítica das tecnologias, à preparação para a diversidade e à superação de modelos formativos predominantemente técnicos. Também se destaca que a qualidade do trabalho pedagógico depende de condições adequadas de exercício profissional, valorização, autonomia e formação permanente. Conclui-se que a formação de professores precisa estar vinculada à realidade escolar e comprometida com a inclusão, a reflexão crítica e a transformação social.

Palavras-chave: Formação docente. Prática pedagógica. Educação contemporânea. Formação inicial e continuada.

[1]Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Matemática. Instituto Federal do Ceará (IFCE).
[2]Mestre em Ensino de Matemática, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).
[3]Mestrando em Ensino de Biologia (PROFBIO) Universidade Federal de Juiz de Fora *Campus* Governador Valadares (UFJF-GV).
[4]Mestrando em Literatura Comparada, Universidade Federal do Ceará (UFC).
[5]Doutor em Fitotecnia, Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA).
[6]Mestranda em Educação, Educainter.
[7]Mestra em Ciências da Educação, Universidade del Sol (UNADES).
[8]Especialista em Coordenação e Gestão Escolar, Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI).
[9]Doutora em Biodiversidade e Biotecnologia, Universidade Federal de Rondônia (UNIR).
[10]Mestre em Matemática, Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA).
[11]Doutor em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
[12]Especialista em Educação e Tecnologias Digitais, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IF-TO).

1 INTRODUÇÃO

A escola do século XXI vivencia mudanças que influenciam diretamente a maneira como o ensino é organizado e como professores e estudantes se relacionam com o conhecimento. O avanço das tecnologias digitais, a diversidade presente nas salas de aula, as novas formas de comunicação e as diferentes necessidades de aprendizagem têm exigido outras maneiras de pensar e desenvolver o trabalho pedagógico. Nesse cenário, ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, pois também envolve compreender a realidade dos estudantes, reconhecer suas diferenças e criar condições para que todos possam participar do processo educativo. Diante dessas transformações, a formação docente assume um papel importante, uma vez que precisa preparar os professores para lidar com situações cada vez mais diversas e desafiadoras no cotidiano escolar.

Entretanto, preparar professores para essa realidade não é uma tarefa simples. A formação inicial precisa oferecer conhecimentos teóricos e práticos que contribuam para o exercício da profissão, enquanto a formação continuada deve possibilitar a atualização dos saberes e a reflexão sobre as experiências vivenciadas na escola. Além disso, existem dificuldades relacionadas à valorização profissional, às condições de trabalho e ao próprio interesse pela carreira docente. Oliveira e Foerste (2023) chamam a atenção para esses desafios ao discutirem a necessidade de atrair novos profissionais para a docência, favorecer sua permanência na profissão e desenvolver uma formação capaz de responder às diferentes demandas da educação brasileira.

Outro aspecto importante diz respeito à necessidade de compreender a formação docente para além da aprendizagem de métodos e técnicas de ensino. O professor precisa desenvolver a capacidade de analisar criticamente a realidade em que atua, reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e construir alternativas pedagógicas que contribuam para uma educação mais justa. Nessa perspectiva, Bem, Silva e Reges (2021) defendem uma formação comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação da realidade social. Essa compreensão destaca que a prática educativa não deve se limitar ao cumprimento de conteúdos e atividades previamente estabelecidos, mas precisa considerar as experiências dos estudantes, as questões que fazem parte de seu cotidiano e as possibilidades de participação na construção do conhecimento.

Essa discussão também exige repensar a relação entre as instituições responsáveis pela formação dos professores e as escolas de educação básica. Para Candau (2016), é necessário

fortalecer uma formação construída por meio da colaboração, do diálogo e da troca de experiências entre universidades e escolas, reconhecendo os conhecimentos desenvolvidos pelos professores no exercício da profissão. Essa aproximação permite que a formação esteja mais conectada aos desafios concretos do cotidiano escolar e não fique restrita às discussões teóricas ou a orientações distantes da realidade vivenciada pelos educadores.

Candau (2016) também destaca a importância de repensar a própria escola, valorizando as diferenças, a criatividade, a interdisciplinaridade e a construção coletiva. Desse modo, o professor não deve ser visto como alguém responsável por resolver sozinho todos os problemas educacionais, tampouco como um simples executor de propostas elaboradas por outras pessoas, mas como um profissional capaz de refletir, colaborar, tomar decisões e construir conhecimentos a partir de sua prática.

Diante dessas considerações, torna-se necessário discutir como a formação docente pode acompanhar as transformações da escola sem desconsiderar as condições concretas em que o trabalho dos professores acontece. A presença das tecnologias, a diversidade dos estudantes, as demandas por inclusão, a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas mais participativas e os desafios relacionados à valorização profissional mostram que a formação de professores precisa ser compreendida como um processo permanente, articulado à realidade social e às necessidades educacionais contemporâneas. Mais do que preparar profissionais para aplicar conteúdos ou seguir orientações curriculares, é importante promover uma formação que favoreça a autonomia, a reflexão crítica, a colaboração e a capacidade de construir respostas para os problemas que surgem no cotidiano escolar.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios da formação docente diante das transformações vivenciadas pela escola no século XXI. A relevância deste estudo está na necessidade de ampliar o debate sobre a preparação dos professores para uma escola em constante transformação, considerando que a qualidade da educação não depende apenas do esforço individual dos docentes, mas também das condições de formação, trabalho e reconhecimento oferecidas a esses profissionais.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa é um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, cujo objetivo foi analisar os principais desafios da formação docente diante das transformações vivenciadas pela escola no século XXI. A escolha dessa abordagem se justifica pela necessidade

de compreender os significados, as relações e os fatores sociais, políticos e pedagógicos que envolvem a formação de professores, considerando que essa temática não pode ser explicada apenas por dados quantitativos. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, possibilita o contato com conhecimentos já produzidos sobre determinado assunto, favorecendo a identificação de diferentes perspectivas teóricas e a construção de uma análise fundamentada.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu a partir da leitura e da análise de produções acadêmicas que abordam a formação inicial e continuada de professores, as transformações da escola contemporânea, as condições de trabalho docente e as perspectivas críticas de educação. A seleção das referências considerou sua relação com o objetivo geral do estudo e sua contribuição para a compreensão dos desafios investigados. Foram priorizados textos que permitissem discutir tanto as dificuldades enfrentadas pelos professores quanto as possibilidades de reorganização dos processos formativos diante das novas demandas educacionais. Entre os aspectos considerados na leitura, destacaram-se as concepções de formação docente apresentadas pelos autores, as relações estabelecidas entre teoria e prática, a influência das condições institucionais sobre o trabalho pedagógico e a importância da autonomia profissional. Também foram consideradas as discussões sobre inclusão, diversidade, emancipação e compromisso social da educação, por constituírem dimensões relevantes para a análise da docência no contexto atual.

A busca pelas produções acadêmicas foi realizada nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico, utilizando descritores relacionados ao tema, como “formação docente”, “formação inicial e continuada”, “desafios da docência”, “valorização profissional”, “educação inclusiva” e “formação emancipatória”, combinados conforme a necessidade da pesquisa. Como critérios de inclusão, foram considerados trabalhos acadêmicos que discutissem diretamente a formação docente, suas condições de realização e suas relações com a educação crítica, inclusiva e emancipatória. Foram excluídas as produções que não apresentavam relação direta com o objeto investigado ou que não ofereciam contribuições relevantes para a discussão proposta. A seleção foi complementada pela leitura dos títulos e resumos, de modo a reunir referências capazes de fundamentar a análise e a articulação teórica desenvolvidas no artigo.

Após a seleção das referências, realizou-se uma leitura analítica dos textos, com a identificação de ideias centrais, argumentos recorrentes e contribuições específicas para o tema investigado. Esse procedimento permitiu organizar a discussão em eixos temáticos relacionados aos objetivos do artigo: as transformações da escola no século XXI e suas repercussões sobre a

docência; os desafios da formação inicial e continuada; a valorização profissional e as condições necessárias ao exercício do magistério; e as possibilidades de construção de uma formação docente crítica, inclusiva e emancipatória. A organização por eixos teve a finalidade de estabelecer relações entre as contribuições dos diferentes autores, evitando uma apresentação restrita ao resumo individual de cada trabalho. Desse modo, as referências foram articuladas de maneira transversal, buscando identificar aproximações, complementaridades e tensões entre as perspectivas discutidas.

Por fim, a análise foi desenvolvida por meio da interpretação crítica e da articulação das ideias identificadas na literatura, relacionando-as ao problema de pesquisa e ao objetivo geral do estudo. Em vez de tratar os desafios da formação docente como questões isoladas ou de responsabilidade exclusiva dos professores, procurou-se compreendê-los em relação às mudanças sociais, às políticas educacionais, às condições de trabalho e às concepções de ensino que orientam a organização escolar. Esse percurso possibilitou discutir a necessidade de uma formação permanente, vinculada à realidade das escolas, sustentada pela articulação entre teoria e prática e comprometida com a autonomia profissional e a inclusão. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, os resultados correspondem à interpretação das produções analisadas e não pretendem representar diretamente a experiência de todos os professores ou de todas as instituições de ensino. Ainda assim, a discussão permite reunir elementos teóricos relevantes para compreender os desafios contemporâneos da formação docente.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E AS TRANSFORMAÇÕES DA ESCOLA NO SÉCULO XXI

A escola contemporânea está inserida em uma sociedade que passa por mudanças rápidas e profundas. As formas de comunicação, o acesso à informação, as relações sociais e as próprias maneiras de aprender foram modificadas, especialmente com a expansão das tecnologias digitais. Nesse contexto, a escola já não pode ser pensada apenas a partir do modelo que se consolidou no século XIX, baseado em práticas mais padronizadas, na centralidade do professor e na organização do ensino de maneira relativamente uniforme. O modelo escolar construído naquele período apresenta sinais de esgotamento diante das demandas atuais. Assim, o desafio não está apenas em aperfeiçoar a escola existente, mas em repensar sua própria organização e construir uma instituição capaz de responder às necessidades do presente e do futuro (Nóvoa, 2019).

Essa transformação da escola repercute diretamente sobre o trabalho dos professores. Durante muito tempo, a docência esteve fortemente associada à transmissão dos conhecimentos previstos nos programas escolares e à organização da disciplina em sala de aula. Hoje, embora o domínio dos conhecimentos específicos continue sendo fundamental, espera-se que o professor também saiba lidar com diferentes perfis de estudantes, reconheça suas necessidades, utilize recursos diversificados e desenvolva estratégias que favoreçam uma aprendizagem mais significativa. Gatti (2022) destaca que a formação para a docência possui grande relevância social justamente porque os professores estão diretamente envolvidos na tarefa de preparar as novas gerações para viver em uma sociedade em constante movimento. Dessa forma, discutir a formação docente significa também discutir que escola e que sociedade se pretende construir.

Entre as mudanças mais evidentes está a presença das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes. O acesso a informações por meio de celulares, plataformas, redes sociais, vídeos e mecanismos de busca modificou a relação dos alunos com o conhecimento. Valente (2018) chama atenção para o fato de que os estudantes atuais possuem formas de acesso à informação diferentes daquelas predominantes em períodos anteriores. Isso não significa que os conteúdos escolares tenham perdido sua importância, mas que a maneira de ensiná-los precisa ser repensada. A escola não pode competir simplesmente com a quantidade de informações disponíveis fora dela; seu papel está também em ajudar os estudantes a selecionar, interpretar, questionar e utilizar criticamente aquilo que encontram.

Nesse sentido, a tecnologia não deve ser entendida como solução automática para os problemas educacionais. Sua presença na escola exige professores preparados para escolher recursos de acordo com objetivos pedagógicos concretos e com as características dos estudantes. A expansão das tecnologias digitais e da inteligência artificial vem exigindo dos professores novas formas de pensar suas práticas e sua própria identidade profissional. Ambientes virtuais, recursos multimídia e ferramentas de inteligência artificial podem ampliar as possibilidades de ensino, mas também levantam questões relacionadas à ética, à autoria, à avaliação, à privacidade e ao uso responsável dessas ferramentas. Por isso, a formação docente não pode se limitar ao aprendizado operacional de novas tecnologias, precisa desenvolver capacidade crítica para compreender quando, por que e como utilizá-las (Costa; Pereira; Arantes, 2026).

Outro desafio importante está relacionado à diversidade que caracteriza a escola contemporânea. As salas de aula reúnem estudantes com diferentes trajetórias sociais, culturais, formas de aprendizagem, necessidades educacionais e condições de vida. Isso torna cada vez

menos adequada uma concepção de ensino baseada na ideia de que todos aprendem da mesma maneira e no mesmo ritmo. Placco e Souza (2024), ao discutirem as finalidades educativas da escola do século XXI, identificam como desafios relevantes tanto o ensino dos conhecimentos escolares quanto a formação integral dos estudantes. As autoras também destacam questões como a desigualdade social, as dificuldades de aprendizagem e as manifestações emocionais, mostrando que o trabalho docente passou a envolver dimensões que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos.

As transformações sociais e culturais também interferem nas políticas curriculares e nas decisões tomadas no cotidiano escolar. Voigt *et al.* (2021) apontam que os professores enfrentam uma tensão entre as novas demandas educacionais e diferentes formas de regulação do trabalho docente, incluindo currículos prescritos, avaliações externas e políticas educacionais. Ao mesmo tempo em que precisam responder às orientações oficiais, os professores convivem com situações concretas que exigem decisões próprias e adaptações constantes. Por isso, o desenvolvimento profissional precisa favorecer a autonomia docente, permitindo que o professor compreenda as políticas e os currículos, mas também seja capaz de interpretá-los criticamente e relacioná-los às necessidades reais de seus estudantes.

Essa questão é especialmente importante porque as novas demandas educacionais não podem ser simplesmente acrescentadas às antigas responsabilidades docentes. Quando a sociedade espera que o professor utilize tecnologias, trabalhe com metodologias diversificadas, promova inclusão, acompanhe dificuldades de aprendizagem, considere aspectos emocionais e ainda alcance determinados resultados em avaliações, existe o risco de ampliar excessivamente aquilo que se espera desse profissional.

Costa, Pereira e Arantes (2026) chamam atenção justamente para a distância entre as expectativas depositadas sobre os professores e as condições concretas que lhes são oferecidas para realizar seu trabalho. A atualização profissional, portanto, precisa vir acompanhada de tempo para estudo e planejamento, formação adequada, infraestrutura e condições de trabalho.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender que a transformação da escola depende também da transformação dos processos de formação dos professores. Leite *et al.* (2018) defendem a necessidade de repensar a formação inicial para que ela consiga dialogar de maneira mais efetiva com as mudanças sociais, políticas e educacionais que chegam às escolas. Não basta alterar documentos curriculares ou incluir novos componentes nos cursos de licenciatura se essas mudanças não alcançarem efetivamente as práticas de formação. A preparação do

professor precisa estabelecer relações mais concretas com a realidade da escola e com os desafios que serão encontrados no exercício profissional.

Assim, formar professores para uma escola em transformação significa prepará-los para atuar em um ambiente marcado pela diversidade, pela presença das tecnologias, por novas formas de acesso ao conhecimento e por demandas cada vez mais complexas. Isso não significa abandonar os conhecimentos específicos ou os fundamentos da profissão, mas ampliar a capacidade do professor de relacioná-los às situações concretas da prática. Como destaca Silva (2024), a escola contemporânea exige novas concepções de formação docente, articulando conhecimentos, metodologias, inclusão, desenvolvimento integral e capacidade de reflexão sobre a própria prática. Nesse sentido, a formação precisa acompanhar as mudanças da sociedade sem transformar o professor em mero executor de novidades pedagógicas, preservando sua autonomia para analisar, escolher e construir caminhos de ensino.

Portanto, as transformações vivenciadas pela escola colocam a formação docente diante de um desafio duplo: preparar professores para novas demandas e, ao mesmo tempo, garantir que esses profissionais tenham condições de participar ativamente da construção das mudanças educacionais. A questão não é formar um professor que saiba responder a todas as situações de maneira pronta, mas um profissional capaz de aprender continuamente, analisar diferentes contextos e tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Nesse ponto a discussão sobre formação inicial e continuada ganha importância, uma vez que os modelos tradicionais de preparação profissional também precisam ser repensados diante da escola que está sendo construída.

4 DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Se a escola passa por transformações, também é necessário repensar a maneira como os professores são preparados para atuar nela. A formação docente não pode ser entendida como uma etapa encerrada com a conclusão da licenciatura, pois o exercício profissional coloca o professor diante de situações que exigem aprendizagem, reflexão e reconstrução permanente de seus conhecimentos. Gatti (2022) considera a formação para a docência uma questão de grande relevância social e chama atenção para problemas ainda presentes tanto na formação inicial quanto na continuada. Entre eles estão a fragmentação dos processos formativos, a pouca atenção às questões propriamente pedagógicas e a distância entre determinadas propostas de formação e as necessidades daqueles que atuam diariamente nas escolas.

Na formação inicial, um dos principais desafios está justamente na articulação entre os conhecimentos específicos, os conhecimentos pedagógicos e a realidade da profissão. Leite *et al.* (2018) ressaltam que algumas dificuldades identificadas há anos nas pesquisas sobre formação de professores continuam presentes, o que demonstra que mudanças formais nos currículos dos cursos de licenciatura não são suficientes. A reformulação dos projetos pedagógicos precisa chegar às práticas efetivamente desenvolvidas pelos professores formadores e proporcionar experiências que aproximem o futuro docente das situações concretas encontradas nas escolas. Dessa maneira, a formação inicial precisa superar uma separação rígida entre o que se aprende na universidade e aquilo que posteriormente será vivido no exercício da profissão.

Nóvoa (2019) contribui para essa discussão ao defender uma aproximação mais forte entre os espaços de formação e o espaço profissional. Para o autor, os ambientes tradicionais de formação, tanto nas universidades quanto nas escolas, precisam ser reconstruídos para responder às necessidades do professor do século XXI. Isso pressupõe maior interação entre profissionais que atuam nas escolas, professores universitários e os próprios espaços de trabalho docente. A formação ganha maior significado quando consegue dialogar com os problemas reais da profissão, com os saberes construídos pelos professores e com as situações que fazem parte do cotidiano escolar.

Essa aproximação também ajuda a superar uma visão de formação baseada na simples transmissão de conhecimentos produzidos por especialistas. O professor não chega à formação continuada sem conhecimentos ou experiências. Ao contrário, carrega saberes construídos ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, que precisam ser considerados nos processos de aprendizagem. Quando uma proposta formativa ignora esses conhecimentos e apresenta conteúdos de maneira distante da realidade escolar, existe maior possibilidade de que seus efeitos sobre a prática sejam limitados. Nesse sentido, a formação precisa criar espaços para que os professores possam analisar suas experiências, questionar práticas consolidadas e construir novas possibilidades de atuação.

A formação continuada, por sua vez, apresenta desafios próprios. Embora seja fundamental para acompanhar as mudanças sociais, curriculares e tecnológicas, nem todas as iniciativas conseguem produzir mudanças significativas no trabalho docente. Cursos, palestras e oficinas de curta duração podem contribuir para despertar o interesse pela formação, mas nem sempre são suficientes para modificar práticas já consolidadas. A incorporação de novos conhecimentos e propostas pedagógicas é um processo que demanda tempo, reflexão,

experimentação e diálogo com os saberes que o professor já possui. Por isso, uma formação continuada efetiva não deve ser pensada apenas como um conjunto de eventos isolados, mas como um processo acompanhado e relacionado ao cotidiano profissional (Monteiro, 2024).

Essa questão se torna ainda mais evidente diante das transformações tecnológicas. A velocidade com que surgem novas ferramentas e possibilidades de uso das tecnologias digitais pode levar a uma constante cobrança para que os professores estejam sempre atualizados. Mathias e Schuhmacher (2025) destacam que as políticas de formação continuada são importantes para preparar os docentes diante dessas mudanças, mas também apontam dificuldades relacionadas à falta de recursos, à infraestrutura e às desigualdades no acesso aos programas formativos. Dessa forma, não basta recomendar que o professor utilize determinada tecnologia ou metodologia; é necessário assegurar condições para que ele possa conhecê-la, experimentá-la e avaliar sua pertinência pedagógica.

Outro problema está na própria forma como algumas ações de formação continuada são planejadas. Quando os conteúdos são definidos de maneira genérica, sem diálogo com as necessidades dos professores e das redes de ensino, a formação corre o risco de se afastar dos problemas concretos enfrentados nas escolas. Gatti (2022) chama atenção para esse descompasso ao destacar que muitas formações são organizadas de maneira abstrata, sem uma interlocução suficiente com aqueles que trabalham cotidianamente na educação básica. A aproximação entre universidades, gestores e professores pode contribuir para que os processos formativos sejam construídos a partir de demandas reais e não apenas de necessidades identificadas externamente.

Nesse sentido, a formação continuada precisa ser compreendida como parte do próprio trabalho docente e não como uma atividade adicional que o professor realiza quando consegue encontrar tempo. Para que exista continuidade, são necessárias condições institucionais que garantam momentos de estudo, planejamento, troca de experiências e reflexão sobre a prática. Quando a atualização profissional depende exclusivamente do esforço individual do professor, corre-se o risco de transformar uma responsabilidade coletiva das instituições e das políticas educacionais em uma obrigação individual do docente.

Essa preocupação também se relaciona à autonomia profissional. Voigt *et al.* (2021) defendem a necessidade de superar formas excessivamente padronizadas de organização curricular e fortalecer a capacidade dos professores de participar das decisões relacionadas ao seu trabalho. O professor precisa conhecer as orientações curriculares e compreender as demandas educacionais contemporâneas, mas não deve ser reduzido a alguém que apenas aplica

prescrições elaboradas por outras instâncias. A formação profissional precisa ajudá-lo a interpretar, adaptar e reconstruir propostas de acordo com as características de sua escola e de seus estudantes.

A autonomia, nesse caso, não significa trabalhar de maneira isolada ou rejeitar orientações curriculares. Trata-se da capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, considerando conhecimentos científicos, experiências profissionais, características dos estudantes e objetivos educacionais. Gatti (2022) ressalta justamente a importância de processos formativos capazes de construir bases sólidas para uma autonomia profissional ética e para decisões pedagógicas responsáveis. Essa perspectiva permite compreender o professor como sujeito de sua formação e de seu trabalho, e não apenas como destinatário de políticas e programas educacionais.

Outro ponto que merece atenção é que a formação docente não pode ser dissociada da valorização profissional. A exigência de atualização permanente perde sentido quando o professor não dispõe de condições materiais e institucionais para realizar esse processo. Silva (2024) destaca que melhores condições de formação e valorização profissional podem favorecer maior dedicação ao desenvolvimento docente e à qualidade do trabalho realizado com os estudantes. Portanto, pensar em formação também implica discutir carreira, remuneração, tempo disponível, condições de trabalho e reconhecimento social.

Desse modo, os desafios da formação inicial e continuada não podem ser solucionados por uma única medida. Não existe um modelo formativo capaz de responder sozinho à complexidade da escola contemporânea. Gatti (2022) aponta justamente a inexistência de uma proposta única para os desafios atuais e defende a possibilidade de construção de diferentes caminhos formativos. O que se mostra necessário é desenvolver processos articulados, humanizadores e comprometidos com a autonomia profissional, capazes de relacionar conhecimento, prática, reflexão e realidade social.

A formação docente, portanto, precisa ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional. Formar professores para a escola em transformação não significa apenas acrescentar novos conteúdos aos cursos de licenciatura ou oferecer capacitações sobre as novidades que surgem no campo educacional. Significa construir condições para que o professor aprenda continuamente, reflita sobre suas experiências, dialogue com outros profissionais, acompanhe as transformações da sociedade e seja capaz de reconstruir suas práticas quando

necessário. Nesse processo, a universidade, as redes de ensino e as próprias escolas possuem responsabilidades compartilhadas.

Por fim, superar os desafios da formação docente exige abandonar tanto a ideia de que a formação inicial é suficiente para toda a carreira quanto a concepção de que qualquer curso de capacitação produzirá automaticamente mudanças na prática. A formação precisa estar vinculada à realidade profissional, ser contínua e valorizar os conhecimentos dos professores.

5 VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Discutir a formação de professores sem considerar as condições em que a docência é exercida significa deixar de lado uma parte importante do problema. A escola pode exigir profissionais preparados para lidar com novas tecnologias, diferentes perfis de estudantes, mudanças curriculares e demandas cada vez mais complexas, mas essas exigências precisam estar acompanhadas de condições que permitam ao professor realizar seu trabalho com qualidade. Nesse sentido, formação e valorização profissional não devem ser tratadas como questões separadas, pois ambas interferem diretamente na possibilidade de desenvolvimento da docência.

As condições de trabalho constituem um dos elementos centrais dessa discussão. Gomes, Nunes e Pádua (2019) destacam que, apesar dos avanços presentes na legislação educacional brasileira e da existência de mecanismos voltados à valorização dos profissionais da educação, ainda permanecem dificuldades concretas no cotidiano das escolas. Problemas relacionados aos espaços físicos, aos materiais, aos equipamentos, à jornada de trabalho e às condições necessárias para o planejamento continuam presentes em diferentes contextos. Assim, não basta reconhecer formalmente a importância do professor, é preciso garantir condições efetivas para que ele possa desenvolver suas atividades.

A valorização profissional envolve, portanto, um conjunto de fatores. Remuneração adequada, carreira estruturada, estabilidade, jornada compatível com as características do trabalho docente, oportunidades de desenvolvimento profissional e tempo destinado ao planejamento são aspectos que contribuem para tornar a profissão mais atrativa e sustentável. A carreira e os salários precisam considerar a relevância social da docência e as especificidades do trabalho realizado pelos professores. Quando esses elementos são fragilizados, aumentam as

dificuldades para atrair profissionais qualificados e para garantir sua permanência na carreira (Jacomini; Penna, 2016).

Essa questão ganha ainda mais importância diante das novas responsabilidades atribuídas aos professores. O docente é chamado a atualizar seus conhecimentos, incorporar novas metodologias, utilizar tecnologias, trabalhar com diferentes necessidades educacionais e acompanhar resultados de aprendizagem. Entretanto, quando essas exigências são ampliadas sem o correspondente investimento em formação, tempo e estrutura, cria-se uma distância entre aquilo que se espera do professor e aquilo que ele efetivamente consegue realizar. A valorização, nesse sentido, não deve ser compreendida apenas como recompensa pelo trabalho realizado, mas como uma condição necessária para que o trabalho possa ser desenvolvido adequadamente.

As condições de trabalho também possuem relação direta com o bem-estar dos professores. Gomes, Nunes e Pádua (2019) apontam que jornadas inadequadas, cobranças constantes e dificuldades presentes no cotidiano escolar podem contribuir para processos de adoecimento e para o afastamento progressivo do profissional em relação à carreira. O problema não é apenas individual, pois o adoecimento docente afeta a própria organização da escola, a continuidade das atividades pedagógicas e as relações estabelecidas com os estudantes. Por isso, políticas de cuidado e de proteção à saúde dos professores também precisam fazer parte das ações de valorização profissional.

Outro aspecto importante é a existência de tempo e espaço para que o professor possa estudar e refletir sobre sua própria prática. Heeren (2021) destaca que a formação docente precisa estar relacionada à pesquisa, à reflexão e à análise do trabalho realizado no cotidiano. Para isso, não basta recomendar que os professores continuem estudando; é necessário criar condições institucionais e temporais para que esse processo aconteça. O desenvolvimento profissional exige momentos destinados ao planejamento, à avaliação das práticas, à troca de experiências e à construção coletiva de conhecimentos.

Essa compreensão ajuda a superar a ideia de que a responsabilidade pela formação e pela melhoria da prática depende exclusivamente do esforço individual do professor. Embora a iniciativa pessoal seja importante, não é razoável esperar que o docente, fora de sua jornada de trabalho, resolva sozinho as demandas decorrentes das transformações educacionais. A formação continuada precisa ser assumida como compromisso das redes de ensino, das instituições formadoras e das escolas, articulando-se às condições concretas de trabalho.

A valorização também possui uma dimensão social e política. Roggero (2024) chama atenção para o fato de que valorizar o professor envolve mais do que reconhecer suas competências para ensinar. É necessário compreender a docência como uma profissão inserida em relações sociais, culturais e econômicas mais amplas. Dessa perspectiva, discutir a valorização significa também discutir o lugar que a sociedade atribui ao professor e o reconhecimento efetivamente concedido ao seu trabalho.

Nessa mesma direção, Jacomini e Penna (2016) ressaltam que o modo como o Estado organiza a carreira, a remuneração, o ingresso e as condições de trabalho contribui para definir o lugar social ocupado pela profissão docente. Por isso, políticas de valorização não devem estar limitadas a ações pontuais ou a incentivos relacionados exclusivamente ao desempenho individual. A atividade educativa é resultado de um processo complexo, influenciado pelas condições da escola, pelos recursos disponíveis, pelas características dos estudantes e pelo trabalho coletivo dos profissionais. Avaliar o professor sem considerar esse conjunto de fatores pode produzir uma visão limitada e pouco justa sobre a qualidade do trabalho realizado.

Esse cuidado é especialmente necessário quando os resultados educacionais são utilizados como principal referência para avaliar o trabalho docente. A aprendizagem dos estudantes é influenciada por diferentes aspectos, muitos dos quais ultrapassam a ação individual do professor. Condições socioeconômicas, infraestrutura escolar, recursos pedagógicos, organização da rede de ensino e participação da comunidade são alguns dos elementos que interferem nesse processo. Assim, políticas de avaliação e valorização precisam considerar tanto a atuação dos profissionais quanto as condições institucionais em que essa atuação ocorre.

No cenário atual, algumas iniciativas públicas buscam ampliar o reconhecimento dos professores e fortalecer a atratividade da carreira. O Ministério da Educação, por meio do *Programa Mais Professores para o Brasil*, apresenta ações voltadas ao reconhecimento, ao bem-estar e à valorização dos docentes da educação básica, incluindo benefícios, mecanismos de reconhecimento e iniciativas destinadas a fortalecer a atratividade da profissão (Brasil, s.d.). Essas medidas mostram que a valorização docente permanece presente na agenda educacional e que o reconhecimento social do professor precisa ser acompanhado de ações concretas.

Entretanto, iniciativas de valorização precisam ser compreendidas como parte de uma política mais ampla. Benefícios e programas de reconhecimento podem contribuir para melhorar aspectos do cotidiano profissional, mas não substituem a necessidade de políticas

permanentes de carreira, remuneração, formação e condições adequadas de trabalho. Kruppa, Lança e Mascarenhas (2024), ao discutirem a formação e a valorização dos professores no contexto brasileiro, evidenciam que esses elementos estão profundamente relacionados à qualidade da educação. A discussão sobre a formação docente, inclusive em relação às diferentes modalidades de ensino superior, precisa ser acompanhada pela preocupação com a qualidade da preparação profissional e com as condições oferecidas para o exercício da carreira.

Nesse sentido, a formação não pode ser utilizada como justificativa para responsabilizar individualmente os professores pelos problemas da educação. Silva (2024) reconhece a importância da atualização permanente dos docentes, mas também ressalta que a qualidade educacional depende de mudanças em diferentes dimensões da sociedade e das instituições. O professor possui papel fundamental no processo educativo, mas não pode ser considerado o único responsável pelos resultados da escola. Exigir formação permanente sem assegurar condições para sua realização pode transformar uma responsabilidade coletiva em uma cobrança individual.

Diante disso, valorizar o professor significa reconhecer que a qualidade da educação depende também das condições oferecidas para que o trabalho docente aconteça. Isso envolve garantir uma formação sólida, oportunidades de desenvolvimento profissional, remuneração compatível, carreira atrativa, jornada adequada, tempo para planejamento, infraestrutura e recursos pedagógicos, além de espaços de participação e autonomia.

Por fim, pensar na formação de professores para uma escola em transformação exige considerar que profissionais bem formados também precisam estar inseridos em ambientes que favoreçam o desenvolvimento de seu trabalho. Não é suficiente preparar o professor para lidar com os desafios do século XXI se as próprias condições da profissão dificultam a aplicação dos conhecimentos construídos. A valorização profissional precisa acompanhar as mudanças nas demandas educacionais, garantindo que o professor tenha não apenas conhecimentos para responder aos novos desafios, mas também tempo, recursos, reconhecimento e autonomia para construir respostas adequadas à realidade de seus estudantes.

6 UMA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA, INCLUSIVA E EMANCIPATÓRIA

A discussão sobre os desafios da formação docente não se encerra na identificação das mudanças vivenciadas pela escola ou das dificuldades relacionadas às condições de trabalho. É

necessário pensar, também, que tipo de formação pode contribuir para que os professores atuem diante dessas transformações sem reduzir sua prática ao cumprimento de orientações, à aplicação de técnicas ou à adaptação dos estudantes às exigências sociais. Nessa perspectiva, uma formação docente comprometida com a educação contemporânea precisa considerar o professor como sujeito histórico, capaz de interpretar a realidade, refletir sobre sua prática e participar de sua transformação. Isso exige superar uma concepção estritamente instrumental da formação e fortalecer sua dimensão crítica, ética, política e pedagógica.

Senna (2008) contribui para essa discussão ao problematizar a redução do ensino a uma perspectiva meramente técnica e ao defender a retomada de sua centralidade na formação de professores. Para o autor, as transformações ocorridas no campo educacional exigem que o ensino seja compreendido a partir de sua especificidade, evitando explicações simplificadoras para problemas como o chamado fracasso escolar. Quando as dificuldades de aprendizagem são atribuídas prioritariamente a características individuais dos estudantes, corre-se o risco de deslocar para o aluno uma responsabilidade que também envolve as condições, as relações e as práticas presentes no processo educativo. Uma formação docente crítica, portanto, precisa preparar o professor para compreender o ensino em sua complexidade e para analisar as situações escolares sem recorrer a explicações que naturalizem a exclusão ou culpabilizem os estudantes.

Essa perspectiva ganha ainda maior importância quando se considera a educação inclusiva. Fernandes e Costa (2025) defendem que a inclusão não pode ser compreendida apenas como a presença de estudantes com deficiência na escola regular, pois envolve o direito de todos à aprendizagem, à participação e à não discriminação. Para que esse princípio se concretize, a formação docente precisa ultrapassar a racionalidade técnica e estabelecer uma relação efetiva entre teoria e práxis. A fragilidade dessa articulação pode fazer com que professores se sintam despreparados para trabalhar com a diversidade e, consequentemente, reproduzam práticas que reforçam estereótipos e separam artificialmente a educação regular da educação inclusiva. Assim, formar para a inclusão significa desenvolver conhecimentos e atitudes que permitam reconhecer as diferenças como parte constitutiva da escola, e não como obstáculos à aprendizagem.

Blaszko *et al.* (2025) reforçam essa compreensão ao defenderem uma formação baseada na educação como direito humano e comprometida com o conhecimento científico, a reflexão sobre a prática e a inclusão. Nessa perspectiva, não basta preparar o professor para aplicar

procedimentos previamente estabelecidos. É necessário que ele consiga compreender o contexto sociocultural em que atua, questionar situações de preconceito e violência e construir respostas pedagógicas coerentes com a diversidade dos estudantes. A educação emancipadora, portanto, não significa apenas aceitar as diferenças, mas compreender as desigualdades e as lutas históricas que possibilitaram a ampliação do direito à educação. Essa compreensão favorece uma atuação docente mais consciente e comprometida com a construção de relações escolares baseadas na equidade e no respeito.

A necessidade de superar uma formação excessivamente técnica também aparece na análise de Souza (2021), que relaciona as políticas educacionais e a formação de professores às demandas econômicas e sociais presentes na sociedade. Chama-se atenção para o risco de uma educação orientada predominantemente pela lógica do mercado, na qual a escola passa a priorizar a formação de indivíduos eficientes, produtivos e adaptáveis. Quando essa racionalidade alcança a formação docente, pode ocorrer um enfraquecimento da autonomia intelectual do professor e uma valorização de modelos prontos, receitas pedagógicas e soluções imediatas. Em contraposição, uma formação crítica precisa garantir espaço para o questionamento, a reflexão e a compreensão das finalidades sociais da educação, permitindo que o professor não seja apenas executor de propostas formuladas externamente.

Nessa mesma direção, Silva (2011) compreende a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se reduz à formação inicial nem ao acúmulo de cursos e técnicas. A construção profissional ocorre também pela reflexão coletiva sobre o trabalho docente, seus objetivos, seus meios e suas finalidades. Essa concepção é importante porque aproxima a formação da realidade concreta da escola e valoriza o professor como produtor de conhecimento sobre sua própria prática. Mais do que escolher entre teoria ou prática, trata-se de compreender que ambas precisam permanecer articuladas, ou seja, a teoria contribui para interpretar a realidade e estabelecer possibilidades de transformação, enquanto a prática permite confrontar, reconstruir e dar sentido aos conhecimentos produzidos.

A articulação entre teoria e prática também é destacada por Manfré e Turesso (2025), para quem a formação inicial e continuada deve contribuir para a evolução das práticas pedagógicas e para a criação de espaços educacionais mais autônomos e emancipadores. Essa formação precisa recuperar os fundamentos históricos e pedagógicos da educação e ajudar o professor a compreender que o conhecimento escolar não constitui um fim isolado. Ao ser

apropriado criticamente pelos estudantes, o conhecimento pode contribuir para a compreensão da realidade e para a capacidade de nela intervir. Desse modo, o ensino deixa de ser entendido como simples transmissão de informações e passa a assumir uma função formativa mais ampla, relacionada ao desenvolvimento da consciência crítica e à participação social.

Castro (2026) amplia essa discussão ao afirmar que uma formação crítica precisa enfrentar as concepções que reduzem a docência à eficácia, à eficiência e à aplicação de metodologias. Para o autor, a formação emancipatória depende de uma compreensão plural e contextualizada do conhecimento e precisa considerar dimensões sociais, políticas, culturais e territoriais. Essa perspectiva também evidencia que a formação crítica não se realiza apenas por meio de conteúdos teóricos, pois depende de condições concretas que possibilitem estudo, reflexão, participação e autonomia. Ao mesmo tempo, reconhece que a construção de uma educação transformadora não começa do zero, uma vez que está relacionada às experiências históricas dos professores, das comunidades e dos movimentos sociais que lutaram pela ampliação dos direitos educacionais.

Diante dessas contribuições, percebe-se que formar professores para uma escola em transformação significa prepará-los para mais do que responder a novas demandas metodológicas ou tecnológicas. Significa desenvolver profissionais capazes de ensinar, pesquisar, refletir, dialogar e tomar decisões diante de situações concretas, reconhecendo as diferenças entre os estudantes e as desigualdades que atravessam a escola. Uma formação dessa natureza precisa ser permanente, coletiva e vinculada à realidade profissional, articulando conhecimentos científicos, saberes docentes, experiências escolares e reflexão crítica. Também precisa fortalecer a autonomia do professor para que ele possa analisar propostas e políticas educacionais, em vez de simplesmente reproduzi-las.

Nesse processo, a educação inclusiva e a emancipação não devem ser tratadas como dimensões separadas da formação docente. Ambas dependem de uma concepção de educação comprometida com o direito de todos ao conhecimento e com a possibilidade de participação crítica na sociedade. A formação docente, portanto, precisa contribuir para que o professor reconheça a diversidade, enfrente práticas discriminatórias, compreenda as condições sociais que interferem na aprendizagem e utilize o conhecimento como instrumento de formação humana. Isso implica superar tanto a ideia do professor como mero transmissor de conteúdos quanto a visão de que ele, individualmente, deve resolver todos os problemas da escola.

Assim, uma formação docente coerente com os desafios da escola contemporânea deve combinar competência pedagógica, conhecimento científico, reflexão sobre a prática, compromisso ético e consciência social. Não se trata de abandonar o conhecimento técnico ou os conteúdos específicos da profissão, mas de inseri-los em uma formação mais ampla, capaz de relacioná-los às finalidades da educação e às necessidades concretas dos estudantes. Como mostram os autores discutidos, a construção de uma docência crítica, inclusiva e emancipatória depende da articulação entre formação, autonomia e condições objetivas de trabalho, de modo que o professor possa exercer sua profissão como sujeito ativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os principais desafios da formação docente diante das transformações vivenciadas pela escola no século XXI. A partir da discussão realizada, considera-se que o objetivo foi alcançado, uma vez que foi possível identificar e problematizar diferentes aspectos que interferem na formação e no exercício da docência. Entre os principais desafios, destacam-se as mudanças nas demandas educacionais, a incorporação das tecnologias digitais, a diversidade presente nas escolas, a necessidade de fortalecer a articulação entre teoria e prática e as limitações ainda existentes tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Verificou-se, portanto, que formar professores para a escola contemporânea exige superar modelos centrados exclusivamente na transmissão de conhecimentos e no domínio de técnicas, reconhecendo a complexidade do trabalho docente.

A análise também mostrou que os desafios da formação não podem ser atribuídos exclusivamente aos professores. A valorização profissional, as condições de trabalho, a remuneração, a carreira, o tempo destinado ao planejamento e à reflexão coletiva e o acesso a processos formativos consistentes interferem diretamente na possibilidade de uma prática docente qualificada. Ao mesmo tempo, uma formação comprometida com a realidade contemporânea precisa assumir uma perspectiva crítica, inclusiva e emancipatória, preparando os professores para reconhecer as diferenças, enfrentar situações de preconceito e exclusão, compreender as desigualdades educacionais e utilizar o conhecimento como instrumento de formação humana. Nesse contexto, a articulação entre teoria e prática se mostra fundamental para que o professor desenvolva autonomia e capacidade de analisar criticamente as situações vivenciadas na escola, em vez de apenas reproduzir orientações ou modelos previamente estabelecidos.

Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico da pesquisa, que não permitiu acompanhar diretamente as experiências de professores em diferentes contextos escolares nem compreender, por meio de dados empíricos, como os desafios identificados são enfrentados no cotidiano profissional. Estudos futuros podem ampliar essa discussão por meio de pesquisas de campo com professores da educação básica, gestores e demais profissionais da educação, investigando suas percepções sobre formação, valorização, inclusão, tecnologias e condições de trabalho. Também podem ser desenvolvidas pesquisas voltadas à análise de experiências formativas consideradas exitosas, especialmente aquelas que aproximem universidades e escolas e promovam processos permanentes de reflexão sobre a prática. Dessa maneira, o debate sobre formação docente pode avançar da identificação dos problemas para a construção coletiva de possibilidades que contribuam para uma escola comprometida com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BEM, G. M. de; SILVA, C. N. M. da; REGES, M. A. G. Educação e formação docente: uma visão a partir de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 84–96, 2021.

BLASZKO, C. E.; MARTINS, B. A.; ORTIZ-PADILLA, M. E.; VIEIRA, A. M. D. P. Formação e práticas docentes para uma educação emancipadora: direitos humanos, sustentabilidade e transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 86, p. 1049-1055, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Valorização**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [s. d.]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/valorização.

CANDAU, V. M. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial n. 2, p. 298-318, Ago./Dez. 2016.

CASTRO, R. S. A formação crítica de professores na formação inicial: desafios, caminhos e compromissos com a emancipação. **Form. Doc.**, v. 18, n. 37, e912, 2026.

COSTA, J. W. da; PEREIRA, G. J.; ARANTES, P. G. da C. Formação docente no século XXI: entre inovação tecnológica, autonomia profissional e precarização do trabalho. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 23, p. 1-3, 2026.

FERNANDES, W. R.; COSTA, V. A. da. Saberes necessários à formação docente: discursos sobre educação inclusiva. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, p. e17532, 2025.

GATTI, B. A. Duas Décadas Do Século XXI: E A Formação De Professores? **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, e022009, p. 1-15, 2022.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PÁDUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 277–296, maio 2019.

HEEREN, M. V. A valorização do profissional docente no Instituto Federal de São Paulo: aspectos normativos da política institucional. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 31, n. 64, 2021.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, v. 27, n. 2 (80), maio/ago. 2016.

KRUPPA, S.; LANÇA, H.; MASCARENHAS, F. **Valorização docente**: um desafio no Brasil. Jornal da USP, São Paulo, 7 fev. 2024. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/valorizacao-docente-um-desafio-no-brasil/.

LEITE, E. A. P. *et al*. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p.721-737, jul.-set., 2018.

MANFRÉ, A.; TURESSO, M. A. Formação docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: uma abordagem necessária. **Mosaico**, [S. l.], v. 17, n. 27, p. e1727202536, 2025.

MATHIAS, F.; SCHUHMACHER, V. R. N. Formação continuada: os professores e os desafios frente às novas tecnologias e à inteligência artificial. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 9, n. 1, e-940, 2025.

MONTEIRO, L. N. S. Formação inicial e formação continuada de professores: dimensões e significados. **Cadernos da Fucamp**, v. 33, p. 1 – 20, 2024.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, J. C. de; FOERSTE, E. A formação docente no cenário da educação brasileira: traços históricos e desafios da contemporaneidade. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 23, n. 2, p. 06–24, 2023.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. Identidades de Professores na Escola do século XXI: novas demandas e desafios à formação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, Brasil, v. 16, n. 42, p. 300–312, 2024.

ROGGERO, R. Valorização Profissional e Condições de Trabalho Docente no Plano Nacional de Educação 2014-2024. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 40, p. 113-128, mai./ago. 2016.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Crí- ticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13–32, 2011.

SILVA, C. de M. de S. Formação inicial e continuada de professores: novas relações no cotidiano escolar. **Revista de Educação da Faculdade SESI-SP**, v. 1, 2024.

SOUZA, S. C. M. A formação docente: entre a regulação e a emancipação. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 00, p. e021003, 2021.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por
vir. VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018.

VOIGT, J. M. R.; HARACEMIV, S. M. C.; CAMARGO, N. M. de; RATTI, L. A. Mudanças curriculares e formação docente: desafios e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 835–849, 2021.