

Formação de professores no Brasil: trajetórias históricas, desafios contemporâneos e tecnologias digitais

 <https://doi.org/10.47236/2594-7036.2026.v10.1878>

Renan de Paula Spinelli¹

Data de submissão concluída: 8/10/2025. Data de aprovação: 1º/12/2025. Data de publicação: 29/1/2026.

Resumo – A formação de professores no Brasil é marcada por profundas transformações históricas, atravessando disputas entre modelos técnico-instrumentais e perspectivas crítico-emancipatórias, intensificadas pela introdução de políticas regulatórias e tecnologias digitais. O estudo parte do problema de compreender como as políticas educacionais e os processos históricos influenciam a identidade, a atuação e a autonomia docente, sobretudo sob a lógica da padronização curricular e do controle avaliativo. O objetivo geral é analisar criticamente as fases, rupturas e continuidades da formação docente no país, enfocando as implicações das leis e diretrizes contemporâneas (LDB, BNCC, BNC-Formação) e os efeitos da cultura digital. Os resultados evidenciam tensões entre valorização formal da formação continuada e agendas internacionais que privilegiam eficiência e responsabilização individual, em detrimento da autonomia pedagógica. Por outro lado, são pontuados espaços de resistência, colaboração docente e práticas inovadoras que valorizam o professor como sujeito histórico. O estudo reafirma que o futuro da formação de professores está condicionado ao reconhecimento do docente não como mero executor de conteúdos, mas como intelectual público, mediador ativo do saber e protagonista das transformações educacionais e sociais do país e superar desafios atuais exige articular fundamentos históricos, crítica e práticas contextualizadas.

Palavras-chave: Formação docente. Neoliberalismo. Políticas educacionais. Tecnologias digitais. Trajetórias.

Teacher education in Brazil: historical trajectories, contemporary challenges, and digital technologies

Abstract – Teacher education in Brazil has undergone profound historical transformations, shaped by enduring disputes between technical-instrumental models and critical-emancipatory perspectives, a process further intensified by the implementation of regulatory policies and the proliferation of digital technologies. This article addresses how educational policies and historical trajectories influence teacher identity, professional practice, and autonomy, especially in contexts defined by curricular standardization and evaluative control. The study aims to critically examine the phases, ruptures, and continuities that have characterized teacher education in the country, with particular emphasis on the implications of contemporary legal frameworks and policy directives (such as the LDB, BNCC, and BNC-Formação) and the pervasive influence of digital culture. Findings highlight ongoing tensions between the formal recognition of continuing professional development and international agendas that prioritize efficiency and individual accountability, frequently at the expense of pedagogical autonomy. Nonetheless, the study also reveals significant spaces for resistance, collegial collaboration, and innovative pedagogical practices that reaffirm

¹ Mestrando em Educação pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas do *Campus* Guarulhos, da Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, São Paulo, Brasil.  renan.spinelli@unifesp.br 
<https://orcid.org/0000-0001-8496-6758>  <http://lattes.cnpq.br/9553779294181688>.

the teacher's role as a historical subject. It is argued that the future of teacher education depends on acknowledging educators not as mere implementers of prescribed content, but as public intellectuals, active mediators of knowledge, and leading agents of educational and social transformation. Addressing current challenges requires the articulation of historical foundations, critical analysis, and contextually responsive pedagogical practices.

Keywords: Digital technologies. Educational policies. Neoliberalism. Professional trajectories. Teacher education.

Formación docente en Brasil: trayectorias históricas, desafíos contemporáneos y tecnologías digitales

Resumen – La formación docente en Brasil ha experimentado profundas transformaciones históricas, enmarcadas por disputas persistentes entre modelos técnico-instrumentales y perspectivas crítico-emancipadoras intensificadas por la introducción de políticas regulatorias y tecnologías digitales. El estudio parte del problema de comprender cómo las políticas educativas y los procesos históricos configuran la identidad, la actuación y la autonomía docente, especialmente en contextos caracterizados por la estandarización curricular y el control evaluativo. El objetivo es examinar críticamente las fases, rupturas y continuidades de la formación docente en el país, poniendo énfasis en las implicancias de los marcos legales y directrices contemporáneas (LDB, BNCC, BNC-Formación), así como en los efectos de la cultura digital. Los resultados evidencian tensiones latentes entre la valorización formal de la formación continua y las agendas internacionales que privilegian la eficiencia y la responsabilización individual, a menudo en detrimento de la autonomía pedagógica. Sin embargo, también se identifican espacios significativos de resistencia, colaboración profesional y prácticas innovadoras que contribuyen a la afirmación del profesor como sujeto histórico. El estudio reafirma que el futuro de la formación docente está condicionado al reconocimiento del profesor no como mero ejecutor de contenidos, sino como intelectual público, mediador activo del conocimiento y protagonista de las transformaciones educativas y sociales del país y superar los desafíos actuales requiere articular fundamentos históricos, análisis crítico y prácticas contextualizadas.

Palabras clave: Formación docente. Neoliberalismo. Políticas educativas. Tecnologías digitales. Trayectorias.

Introdução

A formação docente no Brasil constitui um campo atravessado por disputas históricas, epistemológicas e políticas que refletem os projetos de sociedade em constante embate do Estado e da cultura escolar. Desde o século XIX, com a criação das primeiras Escolas Normais, até os debates contemporâneos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas exigências da cultura digital, o percurso da docência no país evidencia a tensão entre modelos de formação técnico-instrumentais e perspectivas crítico-emancipatórias.

O advento do neoliberalismo enquanto racionalidade governamental, conforme analisado por Dardot & Laval (2016), reconfigurou profundamente o papel do professor, transformando-o de sujeito formador em executor de políticas educacionais padronizadas. Essa inflexão se expressa na adoção da Nova Gestão Pública (NGP) no campo educacional, como denuncia Dasso Jr. (2014), implicando na intensificação

do controle por metas, na precarização do trabalho docente e na responsabilização individualizada pelos resultados escolares. Maués (2003) e Oliveira (2018) apontam para os efeitos nocivos das reformas internacionais no enfraquecimento da formação docente crítica e na consolidação de práticas pedagógicas voltadas à eficiência e ao desempenho.

Neste artigo, propõe-se uma análise bibliográfica aprofundada da trajetória da formação docente brasileira, considerando suas inflexões históricas, as políticas públicas mais recentes entre vários arranjos e formas, assim como muitas reformas. Neste sentido, as seções que se seguem refletem aspectos fundamentais para delinear a trajetória com uma visão mais crítica resultante das leituras que se inter-relacionam entre as épocas até a contemporaneidade, com os impactos das tecnologias digitais, os desafios impostos por um modelo educacional neoliberal, e a problematização da formação docente não apenas como um processo técnico, mas como um campo de produção de subjetividades, saberes e resistências. A centralidade da formação continuada, nesse contexto, será discutida como uma observação sobre a falta da autonomia profissional e do compromisso com uma educação democrática, equitativa e socialmente referenciada.

O texto que se segue busca articular de modo sistemático as fases apresentadas na tabela cronológica logo abaixo, que funcionará como eixo orientador para a análise das transformações históricas e conceituais da formação docente no Brasil. A construção dessa tabela não se restringe a um recurso visual; ela cumpre o papel metodológico de situar o leitor frente às diferentes racionalidades políticas e pedagógicas que atravessaram o campo educacional brasileiro, permitindo apreender a continuidade e as rupturas nas políticas e nos discursos sobre o trabalho docente.

Assim, a organização das fases em uma sequência histórica permitirá uma leitura mais direcionada, possibilitando a compreensão de como os modelos formativos se constituíram em diálogo tensionado com os projetos de sociedade predominantes em cada período. O entrecruzamento entre o caráter técnico, político e subjetivo da formação docente torna-se mais inteligível quando situado em uma linha do tempo que evidencia as transições: da formação normalista e moralizadora do século XIX à consolidação universitária e aos novos paradigmas tecnológicos do século XXI. Essa disposição temporal contribuirá para que as seções analíticas do artigo se sustentem empiricamente e teoricamente, ancoradas nas bases bibliográficas que iluminam as nuances de cada momento histórico.

A tabela, portanto, será tomada como referência estrutural ao longo do texto, permitindo identificar o movimento da formação docente como fenômeno histórico e discursivo. Cada período destacado será analisado à luz de seus condicionantes políticos, epistemológicos e econômicos, observando-se, sobretudo, como as reformas e políticas públicas alteraram o lugar do professor na estrutura educacional. Esse recurso busca não apenas orientar o leitor na cronologia das transformações, mas também favorecer uma leitura crítica e comparativa entre as diferentes racionalidades formativas, destacando os deslocamentos do papel docente de agente de transformação social para executor das normativas gestadas em políticas neoliberais transnacionais.

Dessa forma, a sequência expositiva do artigo será organizada de modo a acompanhar as fases da tabela, articulando a análise histórica com a discussão teórica sobre autonomia profissional, produção de subjetividades e as interseções entre educação, cultura digital e neoliberalismo. A partir dessa estrutura, o estudo pretende avançar para uma leitura mais ampla e crítica do contexto contemporâneo

da formação docente, em que as questões da tecnologia e da performatividade se tornam centrais nas disputas pelo sentido da docência no Brasil.

No âmbito das discussões que orientam o presente trabalho, o problema de pesquisa indaga: como a formação docente se reconstrói enquanto campo de disputa entre padronização curricular, autonomia pedagógica e influência das tecnologias digitais? O objetivo geral é mapear as trajetórias, rupturas e tendências da formação docente, articulando fundamentos históricos, perspectivas teóricas e análise comparativa de documentos recentes (BNCC, BNC-Formação). Os resultados evidenciam avanços institucionais, mas também tensões relacionadas ao controle curricular e à autonomia. Como contribuição, o texto propõe recomendações para práticas formativas inovadoras, críticas e colaborativas com tecnologias digitais.

O texto fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise documental de diretrizes centrais para a formação docente. Como destaca Silva *et al.* (2021):

a trajetória da formação de professores caminha entre avanços normativos e desafios práticos, ressaltando a importância de políticas públicas que não apenas regulem, mas incentivem a autonomia, a criticidade e o protagonismo dos docentes (Silva *et al.*, 2021, p. 33)

O presente artigo examina de que modo as trajetórias da formação docente refletem disputas entre lógicas de padronização curricular, projetos emancipatórios e os desafios impostos pela cultura digital contemporânea. Busca, assim, reconstruir criticamente as principais fases da formação docente brasileira, discutir continuidades e rupturas e analisar como políticas públicas recentes e tecnologias digitais moldam a atuação e identidade do professor, conforme ressaltado nas mais recentes análises documentais e empíricas da literatura especializada. Pesquisas recentes da Revista Sítio Novo mostram que “a trajetória da formação docente no Brasil oscila entre processos progressistas de emancipação e ciclos de controle, centralização e racionalização da prática pedagógica” (Silva *et al.*, 2021, p. 34), o que cria dilemas para o protagonismo e criatividade dos professores.

Adicionalmente, as reformas contemporâneas, sob influência internacional, tendem a esvaziar o caráter crítico e intelectual da formação, privilegiando modelos tecnicistas e a lógica da Nova Gestão Pública. Como Maués (2003) destaca:

as reformas orientadas por organismos multilaterais impõem uma reconfiguração da formação docente baseada na eficiência técnica e na lógica de resultados, suprimindo o viés crítico-humanista e intelectual do professor (Maués, 2003, p. 101).

O paradigma tecnicista, associado à busca por eficiência e responsabilização por resultados, atende a agendas globais de padronização, mas restringe o potencial emancipatório docente ao desvalorizar sua dimensão crítica diante de desafios sociais e culturais centrais à inovação e equidade educativa. A ênfase instrumental compromete a formação de educadores como sujeitos históricos e intelectuais públicos, fragilizando a autonomia profissional, limitando a diversidade metodológica e o debate ético-filosófico na educação. Sob influência da Nova Gestão Pública, emergem tensões entre o compromisso social do professor e exigências burocráticas, dificultando práticas pedagógicas inovadoras. O enfrentamento desses desafios requer políticas que integrem fundamentos históricos, análise crítica e práticas contextuais, reafirmando o professor como agente intelectual e mediador do conhecimento.

Tabela 1: Tabela Cronológica das Fases da Formação Docente

Período/Horizonte	Principais Características
Século XIX	Criação das Escolas Normais, início da sistematização da formação.
Primeira República	Expansão e regionalização; ênfase em disciplina e moralização.
Era Vargas (1930-1945)	Profissionalização docente, centralização das políticas educacionais.
Ditadura Militar (1964-85)	Racionalidade tecnicista, desprofissionalização, controle estatal.
Redemocratização (1985-96)	Valorização da formação continuada, debates sobre autonomia.
LDB de 1996 em diante	Consolidação da formação universitária e novas exigências legais.
BNCC/BNC-Formação (2017+)	Padronização curricular, competências, ênfase em tecnologias digitais.

Fonte: autoria própria.

Materiais e métodos

Esta pesquisa adota uma abordagem histórico-crítica consolidada que considera a educação como fenômeno cultural, social e político, inscrito em dinâmicas históricas e relações de poder, assentando-se sobre o princípio dialético entre teoria e prática. O percurso metodológico inicia-se pela revisão sistemática da literatura acadêmica, englobando textos clássicos e contemporâneos sobre políticas educacionais, formação docente e pedagogia crítico-social, com destaque para os estudos de Saviani (2006), Freire (2011), Dardot & Laval (2016), Oliveira (2018) e Davis (2012). Além disso, foram incorporados artigos empíricos publicados nos últimos cinco anos na Revista Sítio Novo que contribuíram para o aporte crítico e documental. Na etapa seguinte, procede-se à análise de documentos normativos fundamentais (LDB, 1996; BNCC, 2017; BNC-Formação, 2020; pareceres do CNE), confrontando seus enunciados explícitos e intencionalidades subjacentes, segundo o método dialético recomendado por Shiroma, *et al.* (2011).

O levantamento bibliográfico priorizou autores e publicações indexadas, com revisão por pares e reconhecimento nacional e internacional, abrangendo história da educação, legislação, políticas formativas, cultura digital e tendências contemporâneas, sempre em interlocução com a perspectiva histórico-crítica. Os dados extraídos das fontes teóricas e documentais foram sistematizados em quadros analíticos temporais e temáticos, permitindo reconstruir criticamente fases, rupturas, avanços institucionais, permanências e tendências da formação docente brasileira à luz das determinações da base material, da conjuntura e das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. O método dialético permitiu articular categorias estruturantes, como historicizar, concreticidade, práxis, totalidade, radicalidade e rigorosidade (Mattioli & Saviani, 2011), contribuindo para desmontar perspectivas hegemônicas e reconceitualizar práticas educativas para além do instrumentalismo e da reprodução. Ao combinar revisão da literatura, análise documental e enfoque dialético, a metodologia sustenta cientificamente a análise das disputas entre padronização curricular, autonomia pedagógica e inserção das tecnologias digitais, extraído do processo investigativo subsídios para proposições críticas e inovadoras. A robustez do percurso seguiu critérios de seleção pautados em densidade teórica, abrangência histórica e interlocução com contextos atuais brasileiros e latino-

americanos. Por fim, reconhecem-se as limitações decorrentes da ausência de pesquisa de campo, compensadas por triangulação de fontes e rigor epistemológico, conforme recomendações de Mattioli & Saviani (2011), Shiroma *et al.* (2011) e da literatura contemporânea sobre formação docente e políticas educacionais. Tal procedimento assegura densidade e consistência à análise realizada, viabilizando o enfrentamento do problema de pesquisa e a formulação de recomendações baseadas em criticidade, inovação e compromisso democrático.

Seção 1: A Educação no Século XIX: Centralidade Monárquica e Exclusão Social

O século XIX brasileiro caracterizou-se por um processo de estruturação incipiente do sistema educacional, profundamente marcado pelas determinações do Estado imperial e pelos interesses de uma elite agrária escravocrata. Saviani (2006) observa que a educação nesse período era funcional à consolidação do Estado monárquico e voltada prioritariamente à formação de quadros administrativos. A educação pública era escassa, fragmentada e direcionada quase exclusivamente aos segmentos mais abastados da sociedade, deixando à margem da escolarização formal a grande massa da população, composta por escravizados, indígenas, camponeses e mulheres.

A Constituição de 1824, primeira do Brasil independente, instituiu a gratuidade da instrução primária como direito universal. Contudo, a efetivação desta proposta encontrou inúmeros entraves, tais como a precariedade estrutural, o déficit de professores e o contexto escravocrata que tornava a instrução formal um privilégio social (Tanuri, 2000). A Lei de 15 de outubro de 1827, por exemplo, apesar de prever a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas do Império, limitou-se à formalidade legal, resultando em poucas mudanças práticas.

Bontempi Jr. (2011) caracteriza esse cenário como a gênese da “herança autoritária da formação docente brasileira”, em que o magistério se constituía como extensão dos aparelhos de controle social. A criação das Escolas Normais, como a de Niterói em 1835, apesar de representar um avanço simbólico, refletia um modelo formativo empírico, desarticulado e submisso às diretrizes conservadoras da Igreja e do Estado. Assim, o *habitus* docente reproduzia uma pedagogia moralizante, centrada na disciplina e na reprodução da ordem, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Evangelista (2001) aponta que essa lógica de exclusão era acentuada pela precarização dos espaços escolares e pela ausência deliberada de financiamento público. A descentralização educacional, pela qual as províncias ficavam responsáveis pela instrução primária, aprofundou desigualdades regionais. O Colégio Pedro II, fundado em 1837, tornou-se símbolo de excelência, mas atendia exclusivamente à elite masculina urbana.

Do ponto de vista das ideias pedagógicas, o século XIX foi dominado pelo ideário liberal-romântico europeu, que, transposto sem mediação crítica, conformava uma prática educativa voltada à memorização e à manutenção da hierarquia social (Saviani, 2006). Mesmo as reformas educacionais, como os Regulamentos de 1854 e 1879, foram insuficientes diante da carência de um projeto nacional para a educação pública. A transição para a República, em 1889, trouxe novas bandeiras como a laicização do ensino e a expansão do acesso, mas a inércia institucional manteve entraves herdados do Império.

1.2 A Formação Docente e as Reformas no Século XX: Modernização e Contradições

Com a chegada do século XX, o Brasil mergulhou em transformações estruturais no campo educacional, marcadas pelo tensionamento entre ideários progressistas e práticas conservadoras. A crescente industrialização e urbanização impuseram novas exigências à educação, ao mesmo tempo em que movimentos como a Escola Nova introduziram concepções mais ativas e democráticas de ensino.

A década de 1930, especialmente com a Reforma Francisco Campos (1931) e a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, representa um marco no processo de institucionalização da educação superior no país. A USP nasce com o objetivo de formar a elite intelectual brasileira nos moldes das universidades europeias, centralizando a produção do conhecimento científico e a formação de bacharéis e licenciados (Evangelista, 2001). A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP desempenhou papel crucial nesse projeto, abrigando os cursos de licenciatura para formação de professores secundários, embora com ênfase nos conteúdos específicos e menos na formação pedagógica.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura tornou-se evidente a partir da tensão entre a FFCL e o Instituto de Educação, que buscava preservar a centralidade da didática e da prática docente. Bontempi Jr. (2011) analisa essa disputa como emblemática da desvalorização histórica do saber pedagógico nas universidades, em nome de um modelo acadêmico voltado à pesquisa pura. Essa inflexão gerou implicações profundas para a formação docente, cuja base teórica era sólida, mas a conexão com a prática pedagógica permanecia limitada.

Durante o Estado Novo, a educação foi colocada a serviço do projeto autoritário de Vargas, com forte centralização e controle ideológico. A Constituição de 1937 refletiu esse contexto ao limitar as liberdades educacionais. No entanto, a preocupação com a formação técnica e profissional foi ampliada, como parte da estratégia de modernização econômica. A criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946) insere-se nesse esforço de formação de mão de obra qualificada.

1.3 A Consolidação da Educação Brasileira Pós-1961: Expansão, Críticas e Novos Paradigmas

O processo de redemocratização pós-1945 e, especialmente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, marcaram um novo momento na educação brasileira. A LDB nº 4.024/61 buscou estabelecer diretrizes nacionais para a organização do ensino, promovendo a expansão da rede escolar e reconhecendo a centralidade da formação docente.

Contudo, como alerta Pimenta & Lima (2012), a formação de professores permaneceu atravessada por uma lógica fragmentada, onde teoria e prática seguiam dissociadas, em um modelo que ela caracteriza como “educação bancária”, inspirado em Freire (1970). A década de 1970, sob o regime militar, radicalizou essa dissociação.

A Lei nº 5.692/71 impôs a profissionalização compulsória no ensino médio e promoveu a expansão de cursos de licenciatura em instituições privadas, muitas vezes precarizadas. A universidade pública sofreu intervenções políticas e perdas significativas de autonomia, impactando a produção de conhecimento e a formação crítica dos futuros docentes.

A Constituição de 1988 e a nova LDB nº 9.394/96 redefiniram o papel do Estado na educação, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever compartilhado com a família. A nova LDB propôs a descentralização, a gestão democrática e o fortalecimento da autonomia escolar. Saviani (2006), no entanto, denuncia que as contradições permaneceram, especialmente no que tange à ausência de um projeto nacional coerente de formação de professores.

1.4 Perspectivas Críticas e a Produção Intelectual na Formação Docente

A trajetória da formação docente no Brasil está diretamente vinculada aos projetos de nação em disputa. Desde o século XIX, como mostra a análise histórica de Tanuri (2000), as Escolas Normais representavam uma tentativa de profissionalização docente, mas sem uma valorização social efetiva. No século XX, o Instituto de Educação tornou-se um polo de inovação pedagógica, articulando teoria e prática, ainda que tensionado pela hierarquia universitária imposta pela FFCL-USP (Evangelista, 2001).

A obra de Bontempi Jr. (2011) é decisiva ao demonstrar que a formação docente universitária foi moldada por uma dualidade: de um lado, a formação intelectual de alto nível; de outro, a desvalorização da didática e das ciências da educação. Essa tensão persiste nas atuais licenciaturas, nas quais a pedagogia e os saberes profissionais do ensino muitas vezes são subalternizados diante da hegemonia disciplinar.

Além disso, o impacto das reformas educacionais sob influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI, introduziu no debate educacional brasileiro dos anos 1990 a lógica da Nova Gestão Pública. A valorização da eficiência, da avaliação externa e da meritocracia gerencial reconfigurou o papel do professor e impôs novas demandas à formação docente, muitas vezes em detrimento da autonomia e da formação crítica.

Saviani (2006) enfatiza que a formação docente no Brasil, ao longo de sua história, tem oscilado entre dois polos: a massificação do acesso e a manutenção da baixa qualidade. Essa contradição revela a ausência de um projeto educacional articulado e democrático, capaz de superar as heranças do passado escravocrata, autoritário e elitista. Para o autor, compreender a história da formação docente é também entender a história das lutas sociais que permeiam o campo da educação.

Seção 2. A Formação Docente na Ditadura Militar e a Redemocratização: Precarização, Resistência e Perspectivas Críticas

2.1 A Ditadura Militar e o Projeto de Desprofissionalização Docente

O período da Ditadura Militar no Brasil (1964–1985) representou um marco de inflexão regressiva na história da formação de professores, moldado por uma racionalidade tecnocrática que subordinava a educação à lógica do desenvolvimento econômico autoritário e à contenção de tensões sociais. A educação, nesse contexto, tornou-se instrumento estratégico de controle ideológico e disciplinamento da sociedade. O regime não buscou propriamente a valorização do magistério, mas sim sua adequação a um modelo de ensino instrumental, voltado para a formação de mão de obra e para a reprodução da ordem política vigente (Ferreira Jr.; Bittar, 2006).

A promulgação da Lei nº 5.692/71 consagrou esse projeto ao tornar compulsório o ensino profissionalizante no segundo grau, sob o discurso de modernização do sistema educacional. Na prática, tal medida intensificou a demanda por docentes para as novas disciplinas técnicas, muitas vezes preenchida por profissionais sem licenciatura, o que implicou na fragilização da formação pedagógica. A expansão de cursos de licenciatura, em especial nas instituições privadas, respondeu de forma quantitativa, mas não qualitativa, gerando um boom de graduações de curta duração e baixa densidade teórica (Ferreira Jr.; Bittar, 2006).

O conceito de "proletarização", desenvolvido pelos autores, denuncia esse processo: os professores foram submetidos à intensificação do trabalho, ao rebaixamento salarial, à desvalorização simbólica e à perda da autonomia pedagógica. O currículo passou a ser rigidamente controlado, eliminando margens

para práticas emancipatórias, e os docentes tornaram-se agentes da reprodução de conteúdos moldados por interesses do regime. A censura e a repressão política com perseguições, demissões e aposentadorias compulsórias comprometeram o ambiente universitário e escolar, cerceando o pensamento crítico e desmobilizando a categoria docente.

2.2 O Fim da Ditadura e os Primeiros Passos da Redemocratização Educacional

Com o processo de abertura política na década de 1980, a educação ingressou em uma nova fase, marcada pela tentativa de reconstrução institucional e pelo resgate dos princípios democráticos. A Constituição Federal de 1988, marco fundamental da redemocratização, reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205), inaugurando uma concepção ampliada e cidadã do papel da educação. O texto constitucional também introduziu garantias concretas de financiamento, participação social e valorização do magistério, ainda que sua implementação tenha se revelado complexa e desigual.

Em continuidade, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/1996 consolidou um novo modelo de organização da educação nacional, centrado na descentralização, na autonomia das instituições escolares e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A LDB recupera e formaliza o princípio da formação inicial e continuada de professores, reconhecendo o professor como profissional essencial à qualidade do ensino (art. 61). Tal reconhecimento implicava, contudo, uma reestruturação profunda da política de formação docente, ainda fortemente marcada pelas consequências do regime autoritário anterior.

Nesse novo cenário, a Revista Brasileira de Educação passou a desempenhar papel central na difusão de análises críticas sobre as políticas públicas educacionais, a prática pedagógica e os modelos formativos em disputa. Mesmo durante o período ditatorial, a revista já abrigava, de maneira velada, denúncias sobre a precarização da formação docente. Após a redemocratização, esse espaço acadêmico intensificou sua produção em torno de temas como: a profissionalização docente, a valorização do trabalho pedagógico, a autonomia profissional, as políticas de formação continuada e as novas metodologias de ensino (Tanuri, 2000).

2.3 Persistências e Tensões no Final do Século XX

Embora o final do século XX tenha sido marcado por avanços importantes, como a ampliação do acesso à educação básica e a consolidação das universidades públicas como centros de pesquisa, as marcas da precarização docente persistiram. A formação continuada passou a ser vista como um eixo estruturante da política educacional, diante das exigências de um mundo em rápida transformação. A LDB de 1996 prevê a articulação entre teoria e prática, formação acadêmica e vivência escolar, mas a efetivação desses princípios continua a encontrar obstáculos.

O cenário educacional brasileiro, na virada do milênio, ainda era caracterizado por altas taxas de evasão, baixo desempenho escolar e fragilidade na formação docente, sobretudo nas redes públicas. A atuação de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI, reforçou a incorporação de parâmetros empresariais à gestão educacional, promovendo a cultura da "avaliação por resultados", da eficiência administrativa e da descentralização por responsabilização. Esse novo paradigma, derivado da lógica da Nova Gestão Pública, reforçou a pressão sobre os professores sem, no entanto, resolver os problemas estruturais de sua formação e valorização (Saviani, 2006). O (re)contar da história da formação docente, segundo Tanuri, revela as tensões entre os interesses de mercado, as demandas sociais e as possibilidades emancipadoras da educação.

2.4 As Reformas Internacionais da Educação e a Formação Docente no Contexto Neoliberal: Uma Análise Crítica

A formação de professores, no Brasil e na América Latina, tem sido historicamente atravessada por processos de reestruturação que, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, sofreram inflexões decisivas a partir da consolidação da racionalidade neoliberal como paradigma organizador das políticas educacionais. Conforme analisa Maués (2003), as reformas educacionais implementadas nos países periféricos não podem ser compreendidas isoladamente de um cenário internacional, estruturado pelas diretrizes de organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Parafraseando Maués (2003), as reformas educacionais implementadas nos países periféricos não podem ser compreendidas isoladamente de um cenário internacional, estruturado pelas diretrizes de organismos multilaterais como o Banco Mundial, o FMI, a UNESCO e a OCDE. Essas organizações têm atuado como catalisadoras de reformas orientadas por pressupostos da Nova Gestão Pública, promovendo descentralização, avaliação em larga escala, privatização e uma reconfiguração da formação docente baseada na eficiência técnica e na lógica de resultados. Essa concepção impõe uma formação instrumental, que suprime o viés crítico-humanista e intelectual do professor, transformando-o em executor de políticas, desprovido de autonomia pedagógica e reduzido à condição de técnico aplicador. Esta paráfrase fundamenta de forma densa a crítica ao papel colonizador das reformas internacionais e sua influência direta na racionalidade tecnocrática e performativa exigida dos professores brasileiros, afetando a identidade e autonomia docentes.

Essas organizações têm atuado como catalisadoras de reformas educacionais orientadas por pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP), promovendo a descentralização, a avaliação em larga escala, a privatização de serviços e uma reconfiguração da formação docente baseada na eficiência técnica e na lógica de resultados. Na leitura crítica de Maués (2003), essas diretrizes impõem uma formação instrumental, que suprime o viés crítico-humanista e intelectual do professor, transformando-o em um executor de políticas, desprovido de autonomia pedagógica e reduzido à condição de técnico aplicador de práticas “efetivas” e padronizadas.

Essa concepção encontra respaldo teórico em Dardot & Laval (2016), que, em *A Nova Razão do Mundo*, caracterizam o neoliberalismo não apenas como política econômica, mas como uma racionalidade que redefine o próprio modo de ser do sujeito e do Estado. A escola, nesse modelo, torna-se um espaço empresarial, voltado à produção de resultados mensuráveis. O docente, por sua vez, assume o papel de “empreendedor de si mesmo”, coagido a internalizar metas, avaliações e métricas de desempenho como formas de autorregulação, perdendo, progressivamente, seu estatuto de profissional autônomo e reflexivo.

A lógica neoliberal da responsabilização individual, destacada por Dardot & Laval (2016), incide diretamente na prática docente. A “culpabilização” do professor pelo fracasso escolar, dissociada das condições estruturais da escola e das desigualdades socioeconômicas dos estudantes, intensifica o processo de precarização do trabalho, conforme já denunciado por Ferreira Jr. e Bittar (2006) no contexto das reformas educacionais da Ditadura Militar. Ainda que em outro regime político, o neoliberalismo atua com similar potência despolitizadora e fragmentadora das lutas sociais.

Ricardo Antunes (2020), em suas obras *A Explosão do Novo Proletariado de Serviços e Infoproletariado, Informalidade, (I)materialidade e Valor*, contribui para a compreensão da posição do professor no novo arranjo do capitalismo cognitivo. O autor analisa como o docente se insere no “proletariado de serviços”, marcado por condições de trabalho precarizadas, contratos temporários, sobrecarga, fragmentação da jornada e intensificação da exploração sob a égide de um trabalho que, embora imaterial, é constantemente submetido a dispositivos de controle e vigilância, como as plataformas digitais e as avaliações externas.

A categoria de “infoproletariado” proposta por Antunes (2020) é especialmente pertinente para caracterizar os professores no contexto contemporâneo, pois descreve um tipo de trabalhador cujos produtos são intangíveis (conhecimento, formação), mas cujas condições de trabalho estão submetidas à lógica da mais-valia, da produtividade e da exploração crescente. Tal como o operariado industrial clássico, os docentes enfrentam jornadas extenuantes, remuneração incompatível com a responsabilidade profissional, e invisibilização de partes significativas do seu trabalho.

Neste cenário, a teoria da Nova Gestão Pública, conforme desvelada por Dasso Jr. (2014), funciona como base legitimadora para a reconfiguração da administração pública sob os moldes da racionalidade mercantil. Para o autor, a NGP é mais do que um conjunto de métodos de gestão; ela constitui uma racionalidade política voltada à redefinição do Estado como prestador de serviços, com foco na produtividade e na eficiência, desconsiderando as funções públicas e sociais que o caracterizam.

A centralidade do “cidadão-cliente”, a gestão por resultados, a flexibilização dos vínculos laborais e a descentralização gerencial com responsabilização vertical são marcas dessa nova racionalidade. Na educação, os efeitos são sentidos na forma de ranqueamentos escolares (como o IDEB, criado em 2007), contratos temporários de trabalho, formação continuada pautada por metas e indicadores, e na transformação da escola em uma organização voltada à “performance” (Dasso Jr., 2014).

Conforme Oliveira (2018), em sua obra *A Reestruturação da Profissão Docente no Contexto da Nova Gestão Pública na América Latina*, oferece uma análise regionalizada dessa reconfiguração. A autora observa que, na América Latina, historicamente marcada por desigualdades profundas e baixa valorização da profissão docente, a implementação da NGP agrava os processos de desprofissionalização e precarização, culminando na substituição da figura do professor como intelectual por uma imagem de técnico de sala de aula. A autonomia pedagógica, segundo Oliveira (2018), é corroída pela imposição de currículos centralizados, metas de desempenho e formas de avaliação que ignoram as particularidades locais e os contextos de vulnerabilidade.

A autora ressalta que as reformas educacionais guiadas pela NGP priorizam formações instrumentais, com foco em habilidades específicas, “boas práticas” e metodologias importadas, negligenciando a formação teórico-crítica, investigativa e contextualizada, defendida por estudiosos como Davis (2012) e Freire (2011). Essa lógica operacionaliza a ideia de que o professor deve estar permanentemente em processo de autoaperfeiçoamento para atender às exigências do mercado educacional competitivo, em detrimento de um projeto emancipador de formação humana.

Nesse panorama, não se trata apenas de uma reconfiguração técnica da profissão docente, mas de um reposicionamento político-ideológico do papel do

professor na sociedade. A formação docente, sob as amarras da racionalidade neoliberal, deixa de ser espaço de construção de saberes críticos para tornar-se um dispositivo de governamentalidade (Foucault, 1979), que controla, normatiza e disciplina o exercício profissional.

2.5 A Formação Continuada de Professores no Brasil Contemporâneo: Modalidades, Políticas e Desafios Críticos

A formação continuada de professores constitui, no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, um dos eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Essa legislação, ao reconhecer a educação como um processo permanente, inaugurou uma nova ênfase sobre a necessidade de qualificar continuamente os profissionais da educação. Nesse cenário, o trabalho de Davis (2012) oferece uma contribuição fundamental ao mapear e problematizar as práticas de formação continuada implementadas por estados e municípios brasileiros. Em sua análise, Davis revela a coexistência de múltiplas modalidades, nem sempre orientadas por princípios pedagógicos coerentes com a valorização docente, a reflexão crítica ou a autonomia intelectual.

Segundo Davis (2012), observa-se a predominância de modelos prescritivos e “cascateados”, nos quais as diretrizes pedagógicas são definidas por órgãos superiores e disseminadas verticalmente aos professores. Essa prática tende a reduzir o docente à condição de receptor passivo de conteúdos e estratégias pedagógicas preestabelecidas, esvaziando sua capacidade crítica, sua experiência e sua inserção nos contextos concretos da escola pública. Em contrapartida, Davis defende modelos mais colaborativos, pautados na pesquisa-ação, na problematização da prática e na constituição de comunidades de aprendizagem. Para tanto, é fundamental que a formação continuada esteja articulada às necessidades emergentes dos sujeitos da escola e não a um padrão técnico-administrativo alheio à realidade pedagógica cotidiana.

Essa crítica se torna ainda mais premente à luz das diretrizes nacionais recentes, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores (BNC-Formação Continuada). Homologada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio), a BNCC representa uma tentativa de centralização curricular e de indução de padrões mínimos de aprendizagem em nível nacional. Conforme argumentam Santos *et al.* (2022), embora sua justificativa oficial esteja ancorada nos princípios de equidade e qualidade educacional, a BNCC implica riscos significativos à autonomia docente e à diversificação pedagógica, pois define competências e habilidades de maneira normatizada e universalizante.

A BNC-Formação Continuada, por sua vez, surge como um desdobramento operacional da BNCC, buscando alinhar a formação dos professores às competências nela exigidas. Nessa perspectiva, a formação continuada assume um caráter tecnocrático, instrumental e utilitarista, conforme já denunciado por autores como Dasso Jr. (2014) e Oliveira (2018). Ela tende a transformar o processo formativo em um mecanismo de adestramento pedagógico, reduzindo o professor a um executor de conteúdos, comprometendo sua identidade como sujeito produtor de conhecimento e como agente político de transformação social.

Os riscos da padronização excessiva e da submissão da formação à lógica performativa e meritocrática da Nova Gestão Pública (NGP) são evidentes. Como afirmam Santos; *et al.* (2022), esse modelo promove uma concepção de desenvolvimento profissional centrada na obtenção de resultados, na mensuração

por meio de avaliações padronizadas e na responsabilização individual dos docentes. Em vez de se constituir como um processo dialógico, plural e contextualizado, a formação passa a ser vista como um meio de assegurar conformidade e “eficácia” educacional, conforme os preceitos gerencialistas amplamente difundidos no Brasil e na América Latina.

Essa lógica se agrava no contexto contemporâneo marcado pela intensificação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A emergência da cultura digital, sobretudo após o cenário pandêmico de 2020, impôs novos desafios à formação continuada. Como destaca o Observatório da Educação (2023), a apropriação significativa das tecnologias no cotidiano escolar demanda mais do que acesso a recursos: exige uma formação ética, crítica e epistemologicamente densa dos professores. Não basta que os docentes dominem ferramentas digitais, é necessário que compreendam as implicações sociotécnicas e políticas do uso dessas tecnologias no espaço escolar.

Nesse sentido, autores como Saviani (2006) e Pimenta & Lima (2012) advertem sobre os riscos de uma apropriação tecnicista e despolitizada das TDICs. Saviani (2006, p. 143), ao criticar a pedagogia tecnicista, denuncia o ideal de uma racionalização educacional que busca “minimizar as interferências subjetivas” sob o argumento da neutralidade científica, quando na verdade esvazia a formação de sua dimensão formativa, ética e humanizadora. Já Pimenta & Lima (2012, p. 15) enfatiza a centralidade da prática pedagógica como espaço de construção coletiva do conhecimento, onde a tecnologia deve ocupar um lugar de suporte e jamais de substituição da mediação humana.

Do ponto de vista epistemológico, a formação continuada deve articular conhecimento, habilidades e atitudes em uma perspectiva crítica e não meramente funcional. Zabala e Arnau (2010), ao proporem um enfoque construtivista inspirado em Jean Piaget, reforçam a ideia de que o conhecimento é sempre processo e construção, exigindo contextos formativos que promovam a reflexão, o confronto de ideias e a reconstrução permanente das práticas pedagógicas.

Nesse quadro, a escola contemporânea exige educadores que não apenas dominem conteúdos e recursos digitais, mas que se posicionem como sujeitos éticos, críticos e criadores. A formação docente, nesse sentido, não pode ser um fim em si mesma, nem tampouco um processo desvinculado das contradições do mundo social. É preciso que ela se constitua como eixo estruturante de um projeto pedagógico emancipador, referenciado nos princípios de justiça social, equidade e participação democrática. Retomar a centralidade do professor como intelectual público tal como defendido por Giroux (1997) é condição essencial para que a formação continuada supere sua função meramente operacional e assuma seu papel político-transformador.

Perspectivas Futuras e Recomendações para Formação Docente com Tecnologias Digitais: Análise Comparativa das Políticas Formativas no Brasil e Resultados Empíricos

O panorama contemporâneo é marcado pela pressão de organismos multilaterais e pela influência da racionalidade gerencial, representada na Nova Gestão Pública, que redefine as práticas formativas em função da eficiência, mensuração de resultados e padronização curricular (Maués, 2003). A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) representou um marco para a valorização da formação universitária de professores e o reconhecimento da centralidade da formação continuada. No entanto, a

implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019) intensificou o debate sobre o tensionamento entre perspectivas técnico-instrumentais e abordagens crítico-emancipatórias nas políticas públicas formativas.

As diretrizes que priorizam competências, resultados mensuráveis e práticas padronizadas dialogam mais diretamente com metas globalizadas de desempenho do que com a diversidade e especificidade do cotidiano escolar brasileiro (Santos & Silva, 2023). O resultado é um modelo que frequentemente privilegia atividades de aperfeiçoamento técnico, orientadas por metas burocráticas e indicadores quantitativos, fragilizando iniciativas de formação continuada voltadas à autonomia, à criatividade e à consciência crítica do professor (Cardoso *et al.*, 2022).

Apesar desse contexto, iniciativas de resistência e alternativas formativas emergem. Coletivos docentes, práticas interdisciplinares e projetos colaborativos têm buscado resgatar o sentido emancipador da formação, conectando saberes locais, contextos culturais e demandas reais à tecnologia digital. É nesse cenário que se inscrevem as perspectivas para o futuro da formação docente, apontando para políticas que transcendam o racionalismo tecnicista e impulsionem práticas colaborativas, inovadoras e socialmente enraizadas.

De acordo com Oliveira Bodelão *et. al*; (2025), a integração tecnológica deve ser pensada desde uma evolução permanente das ferramentas, mas sobretudo pela reelaboração dos modos de ensinar, aprender e colaborar. Pesquisas nacionais, como a de Monte (2025), evidenciam o impacto de ambientes digitais colaborativos no desenvolvimento de competências complexas e na personalização das práticas pedagógicas. Isso se estende ao debate internacional: Nóvoa (2017) e Lomba (2022), apoiado por dados do IPEA (2023), reforçam que a democratização do acesso às tecnologias só é efetiva quando acompanhada por processos formativos inclusivos e reflexivos.

No campo empírico, o estudo de Silva, *et. al*; (2021) mostra que a simples presença de recursos digitais nas escolas não equivale à inovação pedagógica, pois fatores como precariedade de infraestrutura, fragmentação da formação inicial e escassa intencionalidade política permanecem obstáculo relevante. De acordo com os autores:

A análise dos avanços e contradições da formação docente no Brasil, sobretudo no contexto das tecnologias digitais, revela um cenário permeado por tensões entre inovação, controle institucional e a busca por autonomia criativa no ambiente escolar. Recentes pesquisas destacam que o percurso das políticas formativas oscila entre momentos de emancipação pedagógica e ciclos de racionalização técnica, evidenciando a coexistência de avanços institucionais e dilemas estruturantes para o protagonismo docente (Silva *et al.*, 2021).

Tais desafios indicam que a qualificação dos docentes deve ser pensada em termos de comunidades de aprendizado, redes colaborativas e práticas de pesquisa-ação articuladas ao cotidiano das escolas (Modelski *et. al*; 2019; Campos *et. al*; 2024; e Santos Araújo & França-Carvalho, 2024).

O estímulo à interdisciplinaridade e à pesquisa-ação figura como um dos principais caminhos metodológicos para promover transformações sustentáveis e inovadoras. Santos Araújo & França-Carvalho (2024) salientam que, ao assumir o papel de pesquisador de sua própria prática, o professor expande seu potencial de mediação crítica, ampliando sua autonomia e ressignificando sua inserção profissional

no contexto digital. Esse movimento é decisivo para promover uma formação docente centrada no protagonismo e na coautoria, capaz de enfrentar tanto os dilemas da técnica quanto os desafios sociais do ensino.

Quando pensamos no que tange a emergência das ações sobre as tecnologias digitais na educação, o que aproxima o professor e o aluno são as interrelações compostas pelos componentes históricos e o desenvolvimento da capacidade de exploração multiplural que atinge todos os espaços e convida a transitar entre os tempos e os lugares. A autora Almeida (2019) reconhece que:

No contexto educacional, as TDICs trazem para a sala de aula novos desafios e novas maneiras de aprender, sobretudo as tecnologias móveis, como o celular e tablet, por exemplo, que permitem aprender em diferentes espaços. Logo, utilizar essa tecnologia móvel para aprimorar a pesquisa, incentivar os alunos a buscarem o conhecimento e, principalmente, a descobrirem novas formas de aprender, é contribuir para a construção da autonomia, da criatividade e da liberdade. (Almeida, 2019).

É imprescindível reconhecermos adequadamente o potencial das TDICs para ampliar espaços e formas de aprendizagem, mas também devemos compreender que na citação acima, há uma visão excessivamente otimista e pouco problematizada. A autonomia e a criatividade não emergem automaticamente do uso de celulares e tablets, exigindo desenho pedagógico intencional, curadoria crítica e acompanhamento docente. O que de fato precisa ser incluído são as discussões sobre as desigualdades de acesso, letramento digital ou a capacidade dos estudantes de transformar informação em conhecimento. Ainda assim, a autora contribui ao enfatizar o protagonismo discente e a mobilidade como elementos centrais da educação contemporânea.

O professor assume um papel decisivo como mediador crítico das tecnologias digitais, integrando-as ao currículo de forma consciente e significativa. Não basta disponibilizar dispositivos: é o docente quem transforma estes recursos em experiências formativas que ampliam o pensamento crítico, a investigação e a autoria dos estudantes. Sua função vai além da transmissão de conteúdos e envolve orientar percursos de pesquisa, interpretar informações, promover diálogo e garantir que a tecnologia não substitua a reflexão pedagógica. O professor contemporâneo precisa atuar como designer de ambientes de aprendizagem, articulando teoria, prática e cultura digital. Ao assumir essa postura investigativa, torna-se capaz de reinventar metodologias, diversificar linguagens e responder às demandas de um mundo em constante mudança. Assim, sua ação é central para que a inovação tecnológica se converta, de fato, em inovação educativa. De acordo com os autores Da Paixão & Santiago (2021):

Do educador, no contexto das tecnologias, espera-se um posicionamento criativo e provocador a partir das curiosidades dos estudantes, aproximando-se de tecnologias e metodologias que inovem as práticas de ensino. Do estudante, o papel curioso de descobertas em meio às inúmeras possibilidades que as tecnologias oferecem. As plataformas digitais e a variedade de aplicativos educativos são muito importantes para o processo de ensino-aprendizagem, são novos meios de ensinar e de aprender; essas novas formas envolvem estudante e professor e aproximam ainda mais o ensinar e o aprender, o que, de uma forma prazerosa e moderna, ressignifica as práticas escolares, dando leveza ao ambiente das aulas e despertando cada vez mais o conhecimento dos estudantes e as aprendizagens. (Da Paixão & Santiago, 2021).

Silveira & Carvalho (2020), concluem que “em virtude de promover o desempenho criativo e a motivação dos estudantes para o aprendizado, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm sido amplamente utilizadas nos ensinos fundamental, médio e superior”.

No plano das recomendações, converge-se para uma formação continuada robusta, flexível e dialógica, pautada pelo diálogo horizontal entre pares e pela valorização do saber local. A criação de ambientes virtuais de aprendizagem, apoiados por redes institucionais e metodologias inovadoras, potencializa dinâmicas de troca, coautoria e adaptação das tecnologias digitais às especificidades regionais, culturais e sociais dos educadores brasileiros.

Metodologias ativas, gamificação, inteligência artificial e aprendizagem personalizada configuram-se como recursos centrais, desde que articulados à infraestrutura adequada, à autonomia profissional e à cultura colaborativa.

A Política Nacional de Educação Digital (Lei 14.533/2023) aponta avanços importantes ao associar formação docente à qualificação digital, mas sua concretização exige investimentos em infraestrutura, suporte técnico e políticas integradas de inclusão e equidade digital. Rosalen *et al.* (2025), comentando sobre lacunas e práticas inovadoras, defendem que o impacto das tecnologias digitais depende de sua associação aos saberes dos docentes, às culturas escolares e à valorização do papel profissional do professor, evitando soluções verticalizadas ou descontextualizadas.

Diante desse quadro, recomenda-se:

- A formação contínua estruturada, concebida como trajetória permanente articulada à carreira docente, e não como evento pontual;
- Construção de redes profissionais colaborativas que articulem formação inicial, continuada e permanente, mediadas por tecnologias digitais e por espaços de prática reflexiva;
- Garantia de mínimo de infraestrutura digital, promovendo equidade e acesso, condições essenciais para dinamizar a formação docente nos territórios menos favorecidos;
- Formulação de políticas públicas intersetoriais que articulem tecnologia, mediação pedagógica e formação reflexiva, reconhecendo o professor como mediador autônomo de saberes digitais;
- Investigação e incentivo a práticas inovadoras, de metodologias ativas, aprendizagem personalizada, gamificação e recursos digitais, sempre associadas à reflexão sobre a inclusão, diversidade e relevância social da educação;
- Valorização da pesquisa-ação e abertura das instituições escolares à experimentação, autoria e prática colaborativa dos professores, superando o instrumentalismo e promovendo processos de criação coletiva;
- Sensibilidade às particularidades socioculturais regionais, garantindo reflexividade, pluralidade e flexibilidade nos projetos formativos de professores.

A formação docente mediada por tecnologias digitais demanda uma transformação epistemológica e política, pois o professor deve ser reconhecido como mediador digital e agente inovador. A implementação de práticas formativas que promovam a reflexão, a criatividade, a equidade e o respeito à diversidade será decisiva para garantir uma educação pública capaz de constituir cidadania crítica na sociedade digital contemporânea. O futuro da docência exige políticas formativas integradas, sustentáveis, e sensíveis às demandas diversas das escolas públicas brasileiras, superando os limites do tecnicismo e do controle gerencial, e consolidando a escola como espaço de inventividade, conhecimento e transformação social.

Considerações Finais — Sobre o Futuro da Docência

As trajetórias históricas da formação docente no Brasil revelam um campo marcado por constantes disputas entre projetos emancipadores e racionalidades de controle, intensificadas pelas políticas neoliberais e reformas impulsionadas por organismos multilaterais como Banco Mundial, OCDE e FMI. A ascensão da Nova Gestão Pública opera uma profunda mutação no ethos docente, ao enfatizar o tecnicismo, a padronização curricular e a centralidade em indicadores de eficiência, remodelando a profissão em torno da mensurabilidade da performance e da responsabilização individual. De acordo com autores como Maués (2003) e Maués (2003), essas reformas ultrapassam o âmbito administrativo, configurando-se como mecanismos globais de disciplinamento, desprofissionalização docente e subordinação da formação a princípios utilitaristas, fragilizando a autonomia intelectual e política dos professores.

No contexto brasileiro, a imposição de modelos curriculares padronizados, como a BNCC e a BNC-Formação, intensifica o controle sobre o desenvolvimento profissional docente, orientando-o por competências específicas e avaliações externas em detrimento da valorização do saber local e do trabalho crítico e colaborativo. Essa lógica gerencial, articulada à precarização dos vínculos de trabalho, fortalece processos de desprofissionalização e introduz a figura do infoproletariado docente (Antunes, 2020), submetido ao controle digital, à intensificação da jornada e à exploração do trabalho imaterial. Assim, a formação continuada frequentemente é convertida em instrumento de conformidade, caracterizando-se por modalidades prescritivas e descontextualizadas, distanciando-se do protagonismo docente e do diálogo com as realidades escolares, como destacam Davis (2012) e Oliveira (2018).

Paralelamente, estudos recentes apontam para a necessidade de superação do instrumentalismo tecnocrático e reconhecimento do potencial transformador da formação quando mediada criticamente pelas tecnologias digitais (Modelski *et al.*, 2023). A mera incorporação de dispositivos tecnológicos, sem ancoragem pedagógica, não garante inovação; mais que isso, exige práticas críticas, colaborativas e sensíveis à diversidade cultural e regional. A literatura destaca a importância da valorização do contexto local, da construção coletiva do saber e da promoção da cidadania digital como dimensões indissociáveis de uma formação docente emancipadora (Oliveira Bodelão, *et. al*; 2025).

Nesse cenário, o fortalecimento de políticas públicas estruturantes, a criação de espaços colaborativos – tais como redes, comunidades de aprendizagem digital e projetos de pesquisa-ação – e o alinhamento da escola pública às demandas concretas dos territórios são apontados como alternativas para reconquistar o protagonismo docente e recolocar a centralidade da profissão na promoção da justiça social e da democracia. A Política Nacional de Educação Digital (Lei 14.533/2023) sinaliza avanços institucionais, cuja efetivação demanda articulação com práticas que reafirmem a equidade, a pluralidade e a autonomia dos profissionais da educação.

O futuro da docência no Brasil, portanto, depende do enfrentamento crítico e sistemático às limitações impostas pelo neoliberalismo e pelo tecnicismo, da superação da lógica gerencial da formação e da implementação de projetos formativos baseados em fundamentos históricos, criatividade didática, colaboração, ética e compromisso democrático. Como sintetizam Maués (2003) e Dardot & Laval (2016), resistir à padronização e retomar o horizonte ético e emancipador da educação pública

é condição estratégica para reconstruir a centralidade do professor como agente de mudança social e redefinir o papel da escola na produção de cidadania e justiça social.

Nesse contexto, a formação continuada passa a ser concebida não como um espaço de reflexão crítica, mas como um instrumento de padronização pedagógica, de controle ideológico e de responsabilização individual. Como alerta Oliveira (2018), a imposição de metas e indicadores, em articulação com a precarização dos vínculos de trabalho, agrava a desprofissionalização do professor e intensifica a lógica meritocrática, comprometendo sua autonomia intelectual. Antunes (2020), ao abordar o conceito de infoproletariado, corrobora esse diagnóstico ao posicionar o professor contemporâneo no centro da reestruturação neoliberal do trabalho, submetido à intensificação da jornada, à informalidade disfarçada e à exploração do trabalho imaterial sob a lógica da mais-valia.

A crítica elaborada por Davis (2012) à formação continuada em estados e municípios brasileiros reforça essa visão, ao demonstrar como as práticas de formação docente muitas vezes reproduzem modelos prescritivos e descontextualizados, distantes das realidades escolares e desprovidos de diálogo com os sujeitos da prática educativa. A formação deixa de ser um processo de constituição da identidade docente e passa a ser uma ferramenta de adestramento e conformidade técnica.

Diante de tais constatações, torna-se imperativo formular algumas questões fundamentais:

1. Como promover uma formação docente que resista à lógica da padronização neoliberal e retome o horizonte ético, político e emancipador da educação pública?

2. De que forma as universidades e os espaços formativos podem se constituir como polos contra-hegemônicos frente ao avanço da Nova Gestão Pública e das reformas que despolitizam o trabalho pedagógico?

Essas questões não se pretendem conclusivas, mas sim provocativas. Elas instigam o pensamento crítico e nos remetem à urgência de repensar o projeto de educação nacional à luz de um paradigma que valorize o professor não como executor de conteúdos, mas como sujeito histórico, produtor de conhecimento e agente de transformação social. Afinal, se a escola é chamada a formar cidadãos críticos e autônomos, como esperar que isso se realize sob a égide de uma formação que nega essas mesmas dimensões ao professor?

A provocação que aqui se lança é a seguinte: não estaremos, ao submeter a formação docente à lógica do desempenho e da eficiência, formando não professores, mas operadores de um sistema que tem como objetivo último a reprodução da desigualdade e a manutenção da ordem vigente? A resposta a essa pergunta, inevitavelmente política, exige um reposicionamento coletivo em defesa de um projeto educativo verdadeiramente democrático, público, crítico e emancipador. O futuro da docência e da própria escola pública depende da coragem de enfrentar essa batalha.

Referências

ALMEIDA, Hellen Cristine. Influência das novas tecnologias na educação: linguagens, leitura e escrita. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 185-198, 2020. DOI: 10.47236/2594-7036.2020.v4.i1.185-198p. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/316>. Acesso em: 7 nov. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **Infoproletariado**: informalidade, (im)materialidade e valor. São Paulo: Boitempo, 2020.

BONTEMPI JR., B. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 188–207, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/124>. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Pareceres do CNE** — portal com lista de pareceres e documentos oficiais. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pareceres-do-cne>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988) da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (1824)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 1.331-A, de 17 fev. 1854**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 7.247, de 19 abr. 1879**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.533, de 11 jan. 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 dez. 1961**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 ago. 1971**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 dez. 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

CARDOSO, M. J. C.; ALMEIDA, G. D. S.; SILVEIRA, T. C. Formação continuada de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 29, p. 97–116, 2021. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2986>. Acesso em: 4 out. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resoluções CNE/CP nº 1, de 27 out. 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>. Acesso em: 30 out. 2025.

DA PAIXÃO, Sergio Vale; SANTIAGO, João Lucas. As novas tecnologias de informação e comunicação no ensino fundamental I: problematizações acerca da formação de professores. **Revista Sítio Novo**, v. 5, n. 1, p. 210–226, 2021. DOI: 10.47236/2594-7036.2021.v5.i1.210-226p. Disponível em: <https://sitionovo.iftto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/855>. Acesso em: 7 nov. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DASSO JÚNIOR, Aragon Érico. “Nova Gestão Pública (NGP): a teoria de administração pública do Estado ultraliberal”. In: **Encontro Nacional do CONPEDI**, 23., 2014. Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 394–420. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/312748826/Nova-Gestao-Publica-Ngp-A-Teoria-de-Administracao-Publica-Do-Estado-Ultraliberal>. Acesso em: 10 set. 2025.

DAVIS, Claudia L. F. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, v. 34, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452>. Acesso em: 10 set. 2025.

EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 247–259, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3SVpVyhyxWmkvzV68gCRSCg/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2025.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1159–1179, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Indicadores — Educação (2023)**. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/portal/retrato/indicadores/educacao/apresentacao>. Acesso em: 2 nov. 2025.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v. 38, p. e88222, 2022.

MATTIOLI, D. D.; SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

MAUÉS, Olgaíses C. Reformas Internacionais da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89–117, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2025.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO (Instituto Unibanco). **Relatório 2023**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 7 nov. 2025.

OLIVEIRA BODELÃO, L. *et al.* Formação docente no século XXI. **Revista Tópicos**, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/formacao-docente-no-seculo-xxi-desafios-inovacoes-e-praticas-transformadoras>. Acesso em: 7 nov. 2025.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente. **Revista da FAEEBA**, v. 27, n. 53, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/5660>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: teoria e prática. In: **Formação da pedagoga e do pedagogo**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 244. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002390286>. Acesso em: 18 ago. 2025.

ROSALEN, M.; VIÉSBA, E.; PASSONE, E. Transformação digital na educação. In: SESTITO, C. D. O. (Org.). **Escritos sobre formação docente na cultura digital**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2025. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/a3d8de64-33e1-46bd-8b37-b9914833dd7f/3268886.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

SANTOS ARAÚJO, Z. T.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Pesquisa-Ação e Aprendizagem Docente. **Revista da FAEEBA**, v. 33, n. 74, p. 220–239, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/16876>. Acesso em: 4 set. 2025.

SANTOS, L. M. L.; SILVA, K. M. A e. Implementação da BNCC no Tocantins. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 22, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8147>. Acesso em: 12 out. 2025.

SANTOS, L. dos; *et al.* Base Nacional Comum Curricular. In: **CONEDU**, 4., 2017. João Pessoa: Editora Realize, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36082>. Acesso em: 2 nov. 2025.

SAVIANI, D. **Breves considerações sobre fontes para a história da educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, p. 28–35, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R M. C. À recreação. In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, Â. M. B. (Org.). **Políticas para a Educação**. Maringá: Eduem, 2011. p. 433. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-eneida.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SILVA, J. B. D.; BILESSIMO, S. M. S.; MACHADO, L. R. Integração de tecnologia na educação: Proposta de modelo para capacitação docente inspirada no tpack. **Educação em Revista**, v. 37, p. e232757, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qzgFdTsmv9vGmKNQnFPQLQF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2025.

SILVEIRA, T. R. S.; CARVALHO, M. A. G. de. Uma avaliação do uso de vídeos na educação básica no Brasil: efeitos sobre a motivação dos alunos no ensino e aprendizagem. **Revista Sítio Novo**, v. 5, n. 1, p. 19–30, 2020. DOI: 10.47236/2594-7036.2021.v5.i1.19-30p. Disponível em: <https://sitionovo.iftto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/798>. Acesso em: 7 nov. 2025.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61–88, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27501405.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.

ZABALA, A; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Agradecimentos

Agradeço profundamente à minha orientadora de mestrado Professora Dra. Isabel Melero Bello por acreditar e por conduzir cada etapa da minha formação com generosidade, compartilhando sua sabedoria e erudição que toca n'alma e transforma. Suas aulas foram sempre espaços de enriquecimento, onde o conhecimento se unia à sensibilidade e ao cuidado humano. A forma como nos acolheu, abrindo caminhos e ampliando horizontes, permanece como marca indelével na minha trajetória. Seu enlace afetivo e intelectual elevou cada encontro a uma experiência de crescimento. Isabel é inspiração viva de compromisso, profundidade e amor pelo ensinar. Levo comigo não apenas o aprendizado, mas a força da presença que educa de coração a coração. Obrigado por tudo, hoje e sempre.

Informações complementares

Descrição		Declaração
Financiamento		Não se aplica.
Aprovação ética		Não se aplica.
Conflito de interesses		Não há.
Disponibilidade dos dados de pesquisa subjacentes		O trabalho não é um <i>preprint</i> e os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa já estão disponíveis.
Uso de Inteligência Artificial		Sim. Houve uso pontual e assistido de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no desenvolvimento deste trabalho, sem prejuízo da originalidade, autoria intelectual e responsabilidade científica. O uso da IA restringiu-se exclusivamente a atividades de apoio técnico, consistindo em: (a) revisão gramatical e ortográfica do texto; (b) aprimoramento da clareza, fluidez e coesão da linguagem acadêmica; e (c) sugestões pontuais de reestruturação frasal, sem geração autônoma de conteúdo teórico, analítico ou interpretativo. Todo o conteúdo conceitual, teórico, metodológico, analítico e conclusivo do manuscrito é de minha própria autoria, tendo a IA sido utilizada apenas como ferramenta auxiliar, de modo semelhante a revisores linguísticos ou softwares de edição textual. As sugestões fornecidas foram criteriosamente avaliadas, selecionadas e validadas com controle integral sobre o texto final.
CrediT	Renan de Paula Spinelli	Funções: conceitualização, análise formal, metodologia e escrita – rascunho original.

Avaliadores: Me. Luiz Gustavo Tirol^{} (Universidade Estadual de Londrina). O avaliador “A” optou pela avaliação fechada e pelo anonimato.*
Revisora do texto em português: Elkerlane Martins de Araújo.
Revisora do texto em inglês: Elkerlane Martins de Araújo.
Revisora do texto em espanhol: Graziani França Claudino de Anicézio.

Como citar:

SPINELLI, Renan de Paula. Formação de professores no Brasil: trajetórias históricas, desafios contemporâneos e tecnologias digitais. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 10, p. e1878, 2026. DOI: 10.47236/2594-7036.2026.v10.1878. Disponível em: <https://sitionovo.iftto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1878>.

^{*} Optou pela avaliação aberta e autorizou somente a divulgação da identidade como avaliador no trabalho publicado.