

A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM PILAR DA CARREIRA DOCENTE E UM MEIO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Lorena Maia Rezende ¹

Maiara Rocha Maia Silva²

RESUMO

Ao refletir de maneira crítica sobre as diversas questões que permeiam a docência é possível compreender que ela está inacabada tal qual a identidade docente, visto que enquanto há vida, há transformações e renovo. Assim, é por meio dessa inclusão que é possível buscar meios de transformar com curiosidade, luta e criatividade a própria identidade profissional, o mundo e a prática docente, com a finalidade de que todos os esses processos sejam significativos e transformadores da realidade. Dessa forma, um dos principais meios de assegurar uma educação de qualidade e emancipatória é o investimento na formação continuada, visto que ela é o pilar que sustenta uma carreira docente sólida o que conseqüentemente fortalece e constrói uma educação de qualidade. A educação de qualidade é a peça motriz para desenvolver uma sociedade onde a liberdade, criticidade e a criatividade sejam responsáveis por erradicar as mazelas vividas cotidianamente tanto para os estudantes quanto para os professores e conseqüentemente a sociedade. Diante dessa perspectiva, objetiva-se com essa pesquisa analisar o papel da formação continuada na construção de uma carreira docente sólida, compreendendo-a como elemento estruturante para o fortalecimento de uma educação de qualidade. Metodologicamente esse trabalho será guiado pela pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratória sobre a Pedagogia da Autonomia em Freire (2022) e Formação de Professores e o Projeto de Emancipação Humana em Lima (2025). Em síntese, defende-se que a formação continuada é o alicerce para o fortalecimento da carreira docente. Ao fomentar a autonomia profissional, aguçar o pensamento crítico e ampliar a capacidade de resistência a práticas educacionais meramente instrumentais, a formação permanente consolida-se como condição indispensável para uma educação verdadeiramente comprometida com a emancipação humana e a qualidade social do ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores; Criticidade; Educação Emancipatória; Fortalecimento da Educação.

1. Introdução

Uma visão histórica da educação demonstra que esta sempre esteve preocupada em formar determinado tipo de sujeito. Na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do ser humano? (Adaptado de Saviani, 2009)

A formação docente ideal transcende os limites da sala de aula; ela deve ter início ainda na graduação, por meio da iniciação científica nas licenciaturas, com o objetivo de desenvolver a criticidade e a postura reflexiva do futuro profissional perante as vicissitudes do

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - DF, lorena61368@estudante.ifb.edu.br;

2 Mestranda em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico, maiara.ccw@gmail.com.



cenário educativo. Esse processo, contudo, não pode se interromper: precisa ser contínuo e estendido aos professores já em exercício, no "chão da escola". Afinal, é por meio de um magistério permanentemente atualizado e reflexivo, que se alicerça no desenvolvimento efetivo da educação brasileira. Dessa forma, ao refletir de maneira crítica sobre as diversas questões que permeiam a docência, é possível compreender que ela está inacabada, tal qual a identidade docente, visto que, enquanto há vida, há transformações e renovo.

Assim, é por meio dessa imersão que é possível buscar meios de transformar com curiosidade, luta e criatividade a própria identidade profissional, o mundo e a prática docente, com a finalidade de que todos esses processos sejam significativos e transformadores da realidade. À vista disso, um dos principais meios de assegurar um ensino de qualidade e emancipatório é o investimento na formação continuada, visto que ela é o pilar que sustenta uma carreira docente consolidada, o que conseqüentemente fortalece a excelência pedagógica. A educação de qualidade é a peça motriz para desenvolver uma sociedade em que a liberdade, criticidade e criatividade sejam responsáveis por erradicar as mazelas vividas cotidianamente tanto pelos estudantes quanto pelos professores e, por extensão, pela coletividade.

Diante dessa perspectiva, objetiva-se com essa pesquisa analisar o papel da formação continuada na construção de uma carreira docente estruturada, compreendendo-a como elemento primordial para o fortalecimento de uma educação de qualidade.

2. Metodologia

Metodologicamente esse trabalho será guiado pela pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratória.

3. Referencial teórico

3.1 Dos Jesuítas à Escola Normal

Em nível global, a necessidade de formação docente foi preconizada por Comenius, no século XVII, sendo que o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores (Borges; Aquino; Puentes, 2021, p.95). Já no Brasil, o processo educativo inicia-se com a chegada dos jesuítas em 1549, que adentraram este país com a finalidade de converter os indígenas à fé católica e transmitir-lhes noções básicas da língua



portuguesa, da aritmética, além de uma breve capacitação para o trabalho (De Pádua Ribeiro, 2015, p. 7). O plano pedagógico que estava sendo posto em ação era transformar aqueles seres “incivilizados” em homens culto-civilizados.

Por meio do exposto, é possível perceber que aquele responsável pelo processo educativo não era apenas um mero professor, mas sim um padre-professor, fazendo assim que não houvesse uma distinção entre uma profissão e outra neste contexto específico. Visto que se confundia com o exercício do sacerdócio, na medida em que, para se obter uma sólida formação, o jesuíta recebia uma preparação tanto para exercer sua missão evangelizadora quanto para praticar a função educadora, segundo De Pádua Ribeiro (2015, p. 10). Dessa forma, no período colonial brasileiro não havia instituições de ensino destinadas exclusivamente à formação de professores profissionais, comprometidos apenas com a instrução.

Nesse sentido, durante os 210 anos em que permaneceram no Brasil, os jesuítas exerceram uma poderosa influência que influenciou de modo profundo a formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais mentores intelectuais do período colonial. Todavia, em 1759, os padres-professores foram expulsos da colônia brasileira pelo então ministro de Portugal, Marquês de Pombal (De Pádua Ribeiro, 2015, p. 11). Sob esse viés, somente após a Revolução Francesa em 1789, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar e o professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Conforme Borges, Aquino e Puestes (2011 p.95).

No final do século XVIII, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. Assim, nasceu a necessidade de universalizar a instrução elementar e, para tanto, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino.

Assim, com a chegada da família real portuguesa em 1808 à colônia brasileira, grandes transformações culturais, sociais, econômicas e educacionais foram observadas (De Pádua Ribeiro, 2015, p. 15). Contudo, De Pádua Ribeiro expõe que a situação de formação de professores não alterou-se muito, mesmo com a Constituição de 1824 outorgada, a falta de uma estrutura nacional de formação de professores continuou como uma problemática central. Outro grande problema vivenciado no início do século XIX no Brasil era a escassez de professores e, até então, a inexistência de escolas de formação de professores.



Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, “encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 – a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método” (Tanuri, 2000 *apud* De Pádua Ribeiro, 2015, p. 15). Portanto, essa foi “realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica” (Tanuri, 2000 *apud* De Pádua Ribeiro, 2015, p. 15). Ademais, a criação das escolas normais é a primeira revolução na formação de professores que teve uma relevância significativa durante quase um século, entre meados do século XIX e meados do século XX (Nóvoa, 2024, p. 3).

Essa primeira etapa rudimentar da formação dos professores não atraiu o interesse dos docentes, pois oferecia baixos salários para o exercício do magistério, um currículo rudimentar, estrutura precária e pouco apreço conferido aos profissionais da educação (Tanuri, 2000, p. 80 *apud* De Pádua Ribeiro, 2015, p. 15). Apesar disso, estas escolas consolidam-se, em todo o mundo, na segunda metade do século XIX, dando um contributo decisivo para o processo de profissionalização docente. Não são apenas “escolas de formação”, no sentido estrito do termo, mas instituições onde se produz a profissão de professor (Nóvoa, 2024, p. 3).

Paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino (Tanuri, 2000, p.66). Assim, já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. Conforme, Tanuri (2000, p. 66), por ser uma profissão que estava dando os seus primeiros passos, naturalmente, a formação de professores no Brasil Império passava por uma crise, a qual a formação pedagógica era reduzida, limitando-se a uma ou duas disciplinas que visam um processo formativo sobre os saberes e práticas da docência, como pedagogia (e/ou metodologia), acrescida às vezes de legislação e administração educacional (Tanuri, 2000, p. 66). Porém, conforme Nóvoa (2024, p. 4)

Pouco a pouco, perdem prestígio e deixam-se dominar por perspectivas tecnicistas, empobrecedoras da realidade docente. Naturalmente, são substituídas por universidades (e instituições do ensino superior) que trazem a formação de professores para o espaço das outras profissões baseadas no conhecimento, como a medicina, a engenharia ou a arquitetura.

3.2 Novo século, nova perspectiva educacional?



A partir de meados do século XX, ocorre a segunda revolução na formação de professores com a instituição do ensino superior (Nóvoa, 2024, p. 4). No Brasil, isso é motivado pelo início tardio da industrialização, que operava-se, inicialmente, “na ausência de uma produção e um desenvolvimento científico e tecnológico endógenos, na ausência de mecanismos formais ou informais de capacitação de mão-de-obra para as novas atividades” (Xavier, 2008, p.18 *apud* Gomes, Rodrigues, 2023, p.3). Por causa desse processo de modernização, o tema da educação foi retomado e visto como fonte de progresso e desenvolvimento social; como produtora do conhecimento científico; além de mecanismo de ascensão social por meio da seleção dos mais capacitados (Gomes, Rodrigues; Pita, 2023, p.3).

Essa temática foi trazida à tona devido ao entendimento de que, a ausência de escolarização e o conseqüente analfabetismo eram vistos como fatores que geravam os demais problemas presentes no Brasil, conforme Gomes, Rodrigues (2023, p.3). Portanto, a solução encontrada para remediar essa situação foi a defesa da universalização do acesso à escola e, conseqüentemente, um enfoque na formação dos professores. Dessa forma, com:

A proximidade com o mundo acadêmico, com as outras disciplinas universitárias e com as profissões do conhecimento é muito importante para o prestígio da formação de professores e da profissão docente. Alarga-se a presença da Educação no espaço científico e universitário, por meio da expansão das ciências da educação e da investigação educacional (Nóvoa, 2024, p. 4).

Sob este prisma, com a propagação das ideias modernas sobre a educação, criou-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), com o objetivo de congregar todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p.5).

O período de (1932-1939) foi marcado pela “Organização dos Institutos de Educação” e representaram uma fase nova e foram concebidos como espaços de cultivo da educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa cujos destaques são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933 (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p.5).

Posteriormente, surge em 1932 um manifesto que mudaria de maneira significativa o quadro educacional vigente no país, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que visava uma série de mudanças que tinham por finalidade humanizar a educação, incentivar o pensamento crítico, reduzir a fragmentação do conhecimento e promover uma



escola que atendesse às necessidades de um Brasil em processo de transformação (Manthay *et al*, 2026, p.4). Para além disso, um dos pontos relevantes desse documento destaca-se a formação continuada dos professores e a valorização de sua figura, visto que, por meio da formação continuada, o docente estaria capacitado para lidar com a diversidade e aplicar metodologias que estimulam o aprendizado ativo, segundo Manthay *et al* (2026, p.6).

Por meio desta citação, é possível compreender que a formação dos professores passou a ser alvo de preocupação devido ao seu impacto no progresso social; logo, seu processo formativo precisava ser pautado pela cientificidade e pela investigação educacional. Desse modo, a influência do manifesto ecoou na formação de professores, ao passo que, por meio dele os profissionais passaram a ser incentivados a buscar cursos de aperfeiçoamento e a repensar suas estratégias didáticas, pois, o educador não é sujeito consciente de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento (Freire, 2008, p. 48), ou seja, sem uma formação crítica e consciente da realidade, a formação dos professores perde o pilar que a sustenta: a capacidade de aprender, não apenas de se adaptar, mas, sobretudo, de interferir na realidade, para nela intervir e a recriar (Freire, 2022).

4. Desenvolvimento

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão (Freire, 2022, p.28).

Discorrer sobre a formação do processo educativo em solo brasileiro é muito importante para que se possa entender de maneira mais crítica o quão esse processo foi longo, difícil e marcado por inúmeras questões políticas, sociais e culturais. Assim, tal qual a sociedade, a educação está sempre em constante mudança, progresso, retrocesso e busca por renovo. Por isso, abrir diálogo para falar sobre a formação continuada da carreira docente é tão importante e necessário, porque hoje, pleno século XXI, o que vem acontecendo de uma maneira progressiva, mas rápida, é o apagão docente. A baixa procura por essa carreira não veio sem aviso, visto que, desde o seu surgimento formal, ela foi marcada por desvalorização e, até em certa medida, abandono. Libâneo (2008, p. 76-77) afirma que:

Isso se deve às condições precárias de profissionalização – salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos. [...] na prática, os governos têm sido incapazes de garantir valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão.



Dessa forma, de acordo com as observações de Libâneo, é possível compreender que, com o passar dos anos, a carreira docente torna-se cada vez menos atrativa para os jovens, deixando em cargo dos professores mais velhos a árdua tarefa de renovar as práticas pedagógicas. Dados de 2021 demonstram que, no número de professores que estão mais próximos do final da carreira, a proporção chega a quase 8 (oito) professores em final de carreira para cada 1 (um) professor iniciante (Sobrinho, Esquinsani, 2024, p.13). A título de curiosidade, vale mencionar o estudo realizado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP) intitulado “Risco de apagão de professores no Brasil” (Semesp, 2022 *apud* Andrade, 2025), faz um alerta sobre o futuro da docência no país, irá ocorrer déficit de docentes na Educação Básica que pode chegar a 235 mil em 2040 (Andrade, 2025).

Esses dados não estão aqui apenas para gerar um alarde para a comunidade docente, mas sim para demonstrar que é necessário mudar essa realidade agora, antes que seja tarde demais. As mazelas educacionais não podem ser superiores ao poder da educação de iluminar a sociedade. Assim, uma das formas de correr contra essa realidade precoce é o investimento de políticas públicas e projetos de lei na formação continuada de professores, visto que “a educação compõe um dos complexos sociais que pode atuar pela estruturação das condições objetivas-subjetivas em prol da emancipação humana.” Lima (2025, p.21).

À vista disso, a formação continuada não pode começar apenas depois que o docente concluiu sua graduação, mas sim ser um processo que o acompanha desde o início. Posto isto, um que tem sua vigência desde o início da graduação é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pensado na metade dos anos 2000 pelo Governo Federal em prol da articulação das políticas públicas de formação dos professores, criando o Decreto nº 6755/2009 que define em seu artigo 10, que a à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), “incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior” (Brasil, 2009 *apud* Ambrosetti, *et al.*, 2013, p.8).

Assim, o PIBID tem em seu escopo a valorização da formação inicial dos futuros docentes, tendo como objetivos, segundo Brasil (2010), “incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras [...]” Isto é, ao tornar-se Pibidiano o professor em formação vive uma imersão na vivência da cultura escolar e da prática docente, por meio da apropriação e da reflexão sobre os instrumentos, saberes e práticas que ocorrem por meio do



encontro com o chão da sala de aula. Esse programa vem de encontro também com o Art. 4º da Base Nacional Comum (BNC) - Formação, que explicita.

As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; III - engajamento profissional (Brasil, 2019).

Ademais, Freire (1985) afirmou que “é absolutamente óbvio que a educação tenha uma natureza política”, então, é impossível falar do PIBID sem mencionar a luta intrínseca a ele, uma vez que por não ser uma política de estado esse programa está suscetível a mudanças governamentais e com elas, instabilidades em seu funcionamento. Conforme De Souza Cardoso e De Lima Mendonça (2019), o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid) começou as suas atividades em dezembro de 2014, uma década desde a implementação do PIBID, e com ela o desenvolvimento da *hashtag* #ficapibid.

Esse movimento social foi criado devido às instabilidades sofridas pelo programa nos anos de 2015, 2016 e 2017, desse modo o #ficaPibid luta pela existência e permanência do Pibid que age como uma potente luz que ajuda a iluminar o caminho do professor em formação por meio de uma formação prática de qualidade e crítica que visa o aperfeiçoamento da educação pública de qualidade por meio de práticas emancipatórias que buscam transformar a realidade e não perpetuar preconceitos, tendo como principal ator a educação. Por conseguinte, como destaca Freire (2022, p. 50-51), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Ele ainda complementa: “[...] o ato de ensinar exige uma postura reflexiva que não se acomode à repetição do que já foi feito, mas que se abra para o inédito viável”.

Diante disso, a Base Nacional Comum - Formação, composta por competências gerais e específicas que são requeridas dos licenciandos, em seu parágrafo 3.º do artigo 4.º da Resolução CNE/CP n.º 2 de 2019 ressalta que:

I – comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II – comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III – participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV – engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019).

Por meio deste parágrafo, é possível inferir a presença de uma noção meritocrática em que “o professor engajado que se compromete com sua formação é aquele que está em constante aperfeiçoamento, independentemente das suas condições materiais de existência,



além da própria realidade concreta da escola pública” (Zucchini; Alves; Nucci, 2023, p. 18). Contudo, a formação continuada dessa profissão precisa ser entendida como direito a ser garantido pelas políticas públicas. Diante disso, a BNC-Formação requer do profissional um comprometimento docente ao priorizar o debate acerca das competências, sem garantir, no entanto, as condições necessárias para o desenvolvimento da atividade educativa e a valorização adequada. Conforme Silva (2020) *apud* Zucchini; Alves; Nucci (2023, p. 20) essas concepções:

desvaloriza o trabalho docente e não contempla aspectos necessários para a valorização, a saber: concurso público (estabilidade) e dedicação exclusiva (em uma única escola); salários dignos e planos de cargo e carreira; infraestrutura; salas de aulas com menos alunos; apoio pedagógico da coordenação da escola; existência de materiais de apoio pedagógico e tecnológico, entre outros.

Sendo assim, para que seja possível produzir um processo educativo emancipatório, é fulcral que os docentes tenham condições para realizar tal ofício. Em outras palavras, a formação continuada proporciona subsídios para que haja uma produção humanizadora intencional e sistemática a partir do momento em que humanizar, de forma conscientemente orientada, passa a ser reconhecido como necessidade histórica para a promoção do mundo humano, segundo Lima (2025, p. 37). Por isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu Art. 67, traz a seguinte resolução sobre a valorização profissional e planos de carreira:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, p. 48).

Este marco reforça algo extremamente importante: o modelo de formação instituído pelas universidades brasileiras, ou seja, a trindade que se constitui como um pilar para uma educação de qualidade e emancipatória: o ensino, a pesquisa e a extensão.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho; intervindo, educo e



me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2022, p.30)

Diante disso, ao analisar esse artigo e a perspectiva freiriana, é possível entender que ambas buscam incentivar e reforçar o pleno desenvolvimento do docente por meio da formação continuada (pós-graduação, mestrado e doutorado), que podem ser realizados com bolsas de estudo, a fim de proporcionar ao profissional a licença de estudo para que ele possa se dedicar de forma integral a esse processo de formação. Visto que, ao realizar esse processo formativo, o professor tem a garantia de que seu salário aumente conforme a sua titulação, o que transforma esse aperfeiçoamento profissional em uma ótima oportunidade para se aprofundar na área de interesse, e a remuneração que ocorre após a conclusão como forma de incentivo reforçando que “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”.

5. Considerações Finais

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.” (Freire, 2022, p.52).

A conceituação teórica construída serviu para mostrar que foi a partir da vinda dos jesuítas para o Brasil em 1549 que surgiu de maneira concreta a profissão docente, mas em um novo formato atribuído, visto que o profissional tem uma dupla habilitação; ele é professor-padre. Com o passar do tempo, tendo como marcos históricos a Revolução Francesa em 1789 e a chegada da família real portuguesa na colônia brasileira em 1808, surge a urgência de modernizar o processo educativo, a valorização da instrução escolar e o professorado e, com isso, o surgimento das escolas normais, que tinham por finalidade formar professores. Todavia, apesar da outorga da Constituição de 1824, não há avanço nas práticas e métodos da formação de professores e, por isso, a baixa procura por essa profissão causou um problema que se estende até o século XXI, a escassez de professores.

Os mesmos problemas que justificam essa insuficiência de profissionais se estendem do século XIX ao XXI: ofereciam baixos salários para o exercício do magistério, um currículo rudimentar, estrutura precária e pouco apreço conferido aos profissionais da educação (Tanuri, 2000, p. 80 *apud* De Pádua Ribeiro, 2015, p. 15). Assim, apesar das dificuldades encontradas para o ingresso e formação dessa profissão, a escola normal trouxe a



oportunidade das mulheres adentrarem esse campo profissional, justificado pelo fato de serem figuras acolhedoras e maternas. Logo, o professorado é tido como a profissão ideal. Por conseguinte, com a chegada do século XX e a crescente industrialização tardia em solo brasileiro ocorre a compreensão de que a baixa escolarização e analfabetismo eram vistos como fatores que geravam os demais problemas presentes no Brasil, conforme Gomes, Rodrigues (2023, p.3).

Portanto, a solução encontrada para remediar essa situação foi a defesa da universalização do acesso à escola e, conseqüentemente, um enfoque na formação dos professores. Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, eles trazem neste documento pontos relevantes e, dentre eles, destacam-se a formação continuada dos professores e a valorização de sua figura, que advinha incentivada a buscar cursos de aperfeiçoamento e a repensar suas estratégias didáticas, pois, o educador não é sujeito consciente de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento (Freire, 2008, p. 48). Em 1996 e 2019 dois documentos importantes para a formação continuada do professor são incluídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum (BNC) - Formação, esta última focada especificamente nos processos formativos do docente.

Estas duas resoluções trazem, de modo geral, a seguinte reflexão: que não adianta falar em formação continuada sem oferecer práticas reais que a viabilizem. Por fim, a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação e isso, “abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana” (Kant, 2002, p.17), por isso, *#ficapibid*, juntamente com o sonho de uma educação de qualidade, emancipatória e equitativa, guiadas pela luz da docência. “A esperança é necessidade ontológica (...). Não há mudança sem sonho. Como não há sonho sem esperança” (Freire, 2005).

Refletir e criar espaços para debate é uma forma inicial de trazer visibilidade para o tema, assim podendo desde o início enfrentar seus desafios, porque a esperança, sendo necessidade ontológica, cria as condições para que, reflexivamente, o indivíduo se descubra e se conquiste como sujeito de sua própria destinação histórica. Infere-se, portanto, que a formação continuada é o alicerce para o fortalecimento da carreira docente; ao fomentar a autonomia profissional, aguçar o pensamento crítico e ampliar a capacidade de resistência a práticas educacionais meramente instrumentais, a formação permanente consolida-se como condição indispensável para uma educação verdadeiramente comprometida com a emancipação humana e a qualidade social do ensino.



6. Referências

- ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Apagão Docente? Outra leitura do alarde. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 1, n. 114, p. 191-217, 2025.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. *Educação em perspectiva*, v. 4, n. 1, 2013
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno(CNE/CP). Parecer nº 2.167. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1996.
- DE PÁDUA RIBEIRO, Márden. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. *Temporalidades*, v. 7, n. 2, p. 410-434, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2022.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Marco Antônio de Oliveira; RODRIGUES, Adriana Aparecida; PITA, Crislaine Aparecida. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): consolidação de interesses. **Acta Scientiarum. Education**, v. 45, 2023.
- LIBÂNEO, José Carlos. *A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências*. Goiânia: MF livros, 2008.
- LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. *Formação de Professores e o projeto de emancipação humana*. Brasília: Editora IFB, 2025.
- NÓVOA, António. Formação de professores: Uma terceira revolução?. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 67, p. 1-14, 2024.
- MANTHAY, Dayane Romero Cussolim et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 29, p. 1-16, 2026.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

