

# DILEMAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO E PORTUGUÊS

Maisa Gomes Brandão\*

Anna Laura Brandão Albuquerque Leite\*\*

## RESUMO

Este artigo busca refletir sobre os dilemas e desafios da formação de professores no Brasil e em Portugal. Através de uma análise comparativa entre os dois países, são discutidas questões como a valorização da profissão, exigências curriculares e implementação de novas práticas pedagógicas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, com foco em textos acadêmicos e documentos oficiais que abordam a formação de professores nos contextos brasileiro e português. A seleção das fontes seguiu os critérios de relevância temática, priorizando autores com significativa contribuição teórica, como António Nóvoa e Edgar Morin e, ainda, foram analisadas diretrizes curriculares e políticas públicas de ambos os países. Conclui-se que tanto Brasil quanto Portugal enfrentam um descompasso entre as demandas contemporâneas e a formação inicial e continuada dos docentes, exigindo políticas públicas mais eficazes.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação contemporânea; Complexidade educativa; Currículo e desafios pedagógicos

---

\* Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-USP/SP, Professora Adjunta Aposentada da Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Atualmente assessora técnica da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8979-2320>. E-mail: [maisa.brandao@hotmail.com](mailto:maisa.brandao@hotmail.com)

\*\* Universidade de Coimbra e Universidade Católica Portuguesa, Doutoranda em Serviço Social no Programa Interdisciplinar de Doutorado em Serviço Social da Universidade de Coimbra e Universidade Católica Portuguesa, Mestre em Serviço Social pela Universidade de Coimbra. Assistente Social e Colaboradora externa no Projeto de Extensão Núcleo de Enfermagem à Pessoa com Deficiência e sua Família da Universidade Federal de Alagoas-UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8869-7583>. E-mail: [anna-brandao@hotmail.com](mailto:anna-brandao@hotmail.com)

## DILEMMAS AND CHALLENGES IN TEACHER TRAINING IN THE BRAZILIAN AND PORTUGUESE CONTEXT

### Abstract

This article seeks to reflect on the dilemmas and challenges of teacher education in Brazil and Portugal. Through a comparative analysis between the two countries, issues such as the valorization of the profession, curricular requirements and the implementation of new pedagogical practices are discussed. The methodology used was bibliographic and documentary research, focusing on academic texts and official documents that address teacher training in the Brazilian and Portuguese contexts. The selection of sources followed the criteria of thematic relevance, prioritizing authors with significant theoretical contribution, such as António Nóvoa and Edgar Morin, and curricular guidelines and public policies of both countries were also analyzed. It is concluded that both Brazil and Portugal face a mismatch between contemporary demands and the initial and continuing training of teachers, requiring more effective public policies.

**Keywords:** Teacher training; Contemporary education; Educational complexity; Curriculum and pedagogical challenges

## DILEMAS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO BRASILEÑO Y PORTUGUÉS

### Resumen

Este artículo busca reflexionar sobre los dilemas y desafíos de la formación docente en Brasil y Portugal. A través de un análisis comparativo entre los dos países, se discuten temas como la valorización de la profesión, los requisitos curriculares y la implementación de nuevas prácticas pedagógicas. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica y documental, centrándose en textos académicos y documentos oficiales que abordan la formación docente en los contextos brasileño y portugués. La selección de fuentes siguió los criterios de relevancia temática, priorizando autores con contribución teórica significativa, como António Nóvoa y Edgar Morin, y también se analizaron las directrices curriculares y las políticas públicas de ambos países. Se concluye que tanto Brasil como Portugal enfrentan un desajuste entre las demandas contemporáneas y la formación inicial y continua de los docentes, lo que requiere políticas públicas más efectivas.

**Palabras clave:** Formación docente; Educación contemporánea; Complejidad educativa; Currículo y desafíos pedagógicos

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, tanto no Brasil quanto em Portugal, tem sido um tema central nas discussões educacionais, exigindo uma reflexão contínua sobre os desafios e dilemas enfrentados por essa profissão. Entre os principais fatores que dificultam esse processo estão a desvalorização da carreira docente, as exigências cada vez mais complexas para uma formação sólida e diversificada, e o descompasso entre os currículos de formação e as demandas contemporâneas do mercado de trabalho e da sociedade (Nóvoa, 1995; Esteve, 1991). De fato, a escassez de professores qualificados representa um grave desafio, como evidencia a pesquisa do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), que projeta uma carência de 235 mil professores de educação básica no Brasil até 2040 (Semesp, 2022).

Em Portugal, a Reforma Educativa da década de 1990 já indicava a urgência em repensar a formação docente, destacando o aumento das exigências profissionais e das competências necessárias para atuar no campo educacional (Nóvoa, 1995). No Brasil, as discussões sobre o locus da formação de professores ganharam força com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no início dos anos 2000, que reafirmou a necessidade de formação em nível superior para o exercício da docência na educação básica. Contudo, o cenário atual aponta para desafios persistentes, como a predominância de cursos de licenciatura a distância, que, apesar de serem uma solução viável, muitas vezes não atendem às necessidades específicas do contexto escolar contemporâneo (CNE, 2024).

A escolha do tema é atual e relevante para o campo da educação, especialmente em um contexto de mudanças globais nas demandas educacionais. Formar Professores, seja no Brasil, seja em Portugal, é um desafio e exige uma reflexão permanente, pois vemos, a cada dia, a necessidade de ampliar as competências profissionais e, principalmente, a complexidade de criar vínculos e formar seres humanos capazes de interagir e apresentar um desenvolvimento emocional capaz de fortalecer as relações humanas e sociais.

A formação de professores enfrenta, nos últimos anos, inúmeros desafios que afetam diretamente a qualidade da educação. Entre os principais fatores que dificultam esse processo, destacam-se a baixa valorização da profissão, as exigências crescentes de uma formação mais sólida e diversificada, e o descompasso entre os currículos dos cursos de formação e as reais necessidades do mercado de trabalho e da sociedade moderna (Nóvoa, 1995; Esteve, 1991).

Em Portugal, a Reforma Educativa da década de 90 já apontava a urgência em se repensar nessa formação. Neste período, o aumento das exigências e competências profissionais já era uma realidade. No Brasil, no início dos anos 2000 também se discutia o *locus* da formação do profissional professor, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recém-aprovada, mantinha que essa profissão poderia se dar, tanto no nível médio quanto no nível superior, sendo preferencialmente dada no nível superior, o que já é uma realidade atualmente.

Quando as discussões sobre a formação de professores começaram no Brasil, a base teórica foi fortemente influenciada pela Reforma Educativa implementada em Portugal, destacando-se teóricos como

António Nóvoa, Rui Canário e José Amiguiño. Essa comparação entre as experiências educativas de Brasil e Portugal se justifica pelas semelhanças nos modelos adotados e pela herança cultural que ambos os países compartilham. Atualmente, observa-se uma crescente oferta de cursos de licenciatura a distância em ambos os contextos, o que poderia ser positivo, desde que os currículos estejam adequadamente alinhados às demandas contemporâneas (CNE, 2024). Este artigo visa analisar criticamente o processo de formação docente, identificando os dilemas e desafios comuns a esses dois países, assim como as diretrizes que orientam essa formação.

Muitos são os fatores dificultadores na Formação do Professor, principalmente a baixa valorização da profissão e as exigências que, a cada dia, pedem uma formação mais sólida e diversificada com competências e habilidades que não estão sendo tratadas nos cursos de formação de professor. Vemos, ao longo dos últimos anos, a pequena oferta de cursos de graduação e licenciatura presenciais, havendo uma formação, quase que totalmente na modalidade a distância, o que não seria problema se os cursos de formação tivessem currículos adequados às exigências do mercado e da sociedade brasileira.

Assim, contextualizamos o problema principal deste artigo: **o descompasso entre a formação docente e as demandas contemporâneas do mercado de trabalho e da sociedade**. Este artigo visa analisar criticamente o processo de formação docente no Brasil e em Portugal, abordando os dilemas e desafios comuns enfrentados em ambos os contextos. Para isso, discute-se o descompasso entre a formação oferecida e as reais demandas do mercado de trabalho, assim como a influência de teorias educacionais, como as de Edgar Morin, que reforçam a importância de uma educação que considere a complexidade do ser humano em suas dimensões física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica (MORIN, 1999). O objetivo central é compreender como esses desafios afetam a qualidade da educação e propor caminhos que possam fortalecer o processo de formação docente.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no Brasil passaram por atualizações significativas nos últimos anos. A mais recente, conforme a Resolução CNE/CP nº 4/2024, determina que os cursos de licenciatura devem ter, no mínimo, quatro anos de duração, totalizando uma carga horária de 3.200 horas, com pelo menos metade desse total realizada presencialmente (CNE, 2024). Essas diretrizes refletem a necessidade de uma formação mais robusta, que abranja não apenas conteúdos teóricos, mas também a prática docente e a integração entre as diversas áreas do conhecimento.

Entretanto, a implementação das diretrizes anteriores, estabelecidas em 2019, enfrentou desafios significativos, incluindo a complexidade de sua aplicação e a resistência de algumas instituições de ensino. Isso resultou em um descompasso entre a formação acadêmica e a realidade da prática pedagógica, um problema que é recorrente tanto no Brasil quanto em Portugal (Estevé, 1991).

Em Portugal, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores têm sido moldadas por um conjunto de reformas educativas que buscam atender às exigências contemporâneas do ensino. As

Diretrizes de Formação Inicial de Educadores e Professores, estabelecidas pelo Ministério da Educação, enfatizam a necessidade de uma formação integrada e multidisciplinar, que combine conhecimento teórico e experiência prática em contextos reais de ensino (Ministério da Educação, 2019). Este modelo é fundamentado na ideia de que os futuros docentes devem ser capacitados não apenas em suas áreas de especialização, mas também em competências pedagógicas que promovam a inclusão e a diversidade no ambiente escolar.

Além disso, as diretrizes sublinham a importância de uma formação contínua ao longo da carreira docente, reconhecendo que a prática pedagógica deve estar em constante evolução. O Estatuto da Carreira Docente, por exemplo, estabelece que a formação contínua é um requisito para o desenvolvimento profissional dos professores e para a progressão na carreira (D.L. nº 15/2007). Isso reflete um compromisso com a qualidade da educação e a adaptação às necessidades de um sistema educacional em transformação, alinhando-se às expectativas da sociedade moderna (Morin, 1999).

Assim, torna-se fundamental analisar o processo de formação que vem sendo oferecido aos nossos profissionais e refletir sobre o descompasso existente entre a formação acadêmica e a atuação no campo da educação. Questões primordiais emergem neste contexto: onde deve ocorrer a formação do professor? Que tipo de formação é necessária para atuar no mundo contemporâneo? Estão os alunos das licenciaturas devidamente preparados para ingressar no mercado profissional ao final de sua formação?

### **3 CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A formação de professores enfrenta uma série de desafios, especialmente relacionados ao aumento das exigências sobre o papel do docente. Não basta, atualmente, que o professor domine o conteúdo de sua disciplina; é esperado que ele atue como facilitador da aprendizagem, organizador de grupos e gestor de uma série de aspectos afetivos e sociais do aluno (Gusdorff, 1992).

Essa multiplicidade de funções, sem a devida preparação, tem gerado o que Estevé (1991) define como “mal-estar docente”, fenômeno caracterizado pela desilusão e frustração entre os profissionais da educação. Além disso, o envelhecimento da categoria e a falta de interesse dos jovens pela carreira docente, especialmente no Brasil, são fatores preocupantes para o futuro da educação (Semesp, 2022).

Em Portugal, a situação também é alarmante. Embora as condições de trabalho e o salário dos professores portugueses sejam melhores que os brasileiros, há um aumento significativo de professores em idade avançada e uma dificuldade em atrair novos profissionais para a carreira, refletindo uma crise global no recrutamento de docentes (OECD, 2019).

Estas situações têm gerado o que Estevé (1991, *apud* Nóvoa, 1995), chama de “mal-estar docente”. Isto é, os professores enfrentam sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se tem desenvolvido na medida em que se vem degradando sua imagem social. Se entende por “mal-estar docente” os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como

resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Portanto, dentre os fatores de mudança apresentados, encontra-se o aumento das exigências em relação ao professor, pois exige-se hoje que, além de saber a matéria que leciona, o professor seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc. Porém, apesar de se exigir que cumpram todas estas novas tarefas, não houve mudanças significativas na formação dos professores. Como resultado, produziu-se um aumento da confusão no que diz respeito às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui.

A formação de professores no contexto contemporâneo enfrenta desafios que transcendem a simples transmissão de conteúdos. Edgar Morin, em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (1999), traz uma reflexão essencial sobre as complexidades que envolvem o ato de educar, destacando que a educação precisa lidar com um mundo cada vez mais interconectado e dinâmico. Segundo Morin (1999), a educação deve ser estruturada em torno de sete saberes fundamentais, sendo eles: as cegueiras do conhecimento, os princípios do conhecimento pertinente, a condição humana, a identidade terrena, o enfrentamento das incertezas, a compreensão humana e a ética do gênero humano. Esses elementos buscam não apenas preparar os educandos para o mercado de trabalho, mas também para os desafios existenciais e sociais de um mundo globalizado.

Aplicados à formação de professores, esses saberes revelam a necessidade de uma abordagem educativa mais holística e integrada. Como destaca Morin, “o ser humano é, simultaneamente, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico” (1999, p. xx), o que torna a tarefa educacional inerentemente complexa. A educação, ao compartimentar o conhecimento em disciplinas isoladas, muitas vezes não leva em consideração a complexidade da condição humana. Isso cria um descompasso entre a formação que os futuros professores recebem e as necessidades reais dos alunos e da sociedade. O saber pertinente, para Morin (1999), envolve a capacidade de conectar o conhecimento fragmentado e integrá-lo de forma que faça sentido no contexto mais amplo da realidade humana e planetária.

Essas reflexões reforçam a urgência de repensar os currículos dos cursos de licenciatura, tanto no Brasil quanto em Portugal, para que estejam alinhados com as demandas de um mundo em constante transformação. A formação docente precisa, portanto, não só acompanhar o ritmo acelerado da produção de novos saberes, mas também desenvolver nos professores a capacidade de lidar com a complexidade, a incerteza e a pluralidade de realidades que compõem a educação do futuro. Dessa forma, o pensamento de Morin (1999) fornece um referencial teórico crucial para compreendermos os dilemas e desafios da formação de professores na atualidade.

Diante destas considerações, pergunta-se: o professor formado nas duas últimas décadas está apto a exercer as mudanças que lhe estão sendo exigidas? O que fazer, então? Considerando os indícios de mal-estar que atinge a atividade docente e a necessidade que os professores têm de identificar os mecanismos do seu funcionamento, procura-se vias de recriação da profissão em paralelo com a recom-

posição da sua imagem social. Por isto, a formação deve, conforme Nóvoa (1995), estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Com isto, é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas pedagógicas atuais instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Assim, os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão, articulados com as escolas onde desenvolvem suas funções e os projetos nelas em ação.

O currículo de formação de professores no Brasil enfrenta dilemas significativos devido às políticas de ensino superior que moldam a educação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e as reformas subsequentes, estabeleceram diretrizes para a formação de professores, mas frequentemente não acompanham as necessidades emergentes da sociedade e do mercado de trabalho. O Plano Nacional de Educação (PNE) também delineou metas para a formação docente, mas a implementação prática dessas diretrizes muitas vezes é prejudicada por lacunas estruturais e falta de recursos (Brasil, 2014).

A implementação de políticas que buscam modernizar e integrar a formação de professores enfrenta resistência devido à falta de alinhamento entre as demandas do mercado e os currículos das instituições de ensino superior. Estudos apontam que, apesar das reformas, muitos currículos continuam desatualizados e pouco conectados com as necessidades práticas da sala de aula, resultando em uma formação que nem sempre prepara os futuros docentes para os desafios reais do ensino (Morin, 1999; Gatti *et al.*, 2019).

Uma pesquisa realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp, 2022) aponta que o Brasil poderá enfrentar uma escassez de 235 mil professores de educação básica até 2040. O estudo evidencia um desinteresse crescente pela carreira docente, especialmente entre os jovens. Entre 2010 e 2020, o ingresso em cursos de licenciatura aumentou apenas 53,8%, enquanto em outras áreas o crescimento foi de 76%. Além disso, a evasão nos cursos de formação de professores se manteve alta, com um aumento de apenas 4,3% no número de concluintes no mesmo período. A pesquisa, baseada em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), também revela que a faixa etária dos alunos ingressantes em licenciatura com até 29 anos diminuiu de 62,8% para 53% entre 2010 e 2020, indicando um envelhecimento na profissão.

Outro fator crítico é a redução significativa de professores em início de carreira. Entre 2009 e 2021, o número de docentes com até 24 anos de idade caiu 42,4%, enquanto o percentual de professores com 50 anos ou mais aumentou 109%. A presidente do Semesp, Lúcia Teixeira, destaca que muitos dos novos licenciados acima dos 29 anos já atuam na educação, motivados por exigências legais para formalizar sua formação. Além disso, o estudo sublinha que a desvalorização salarial e as precárias condições de trabalho, como falta de infraestrutura e a violência nas escolas, têm contribuído para o afastamento de

novos profissionais, intensificado pela pandemia de Covid-19. A estimativa é que, em 2040, o Brasil tenha uma demanda de 1,97 milhão de docentes, mas, com base nas tendências atuais, o país poderá contar com apenas 1,74 milhão (Semesp, 2022).

A adoção de práticas pedagógicas inovadoras é um desafio crucial no contexto da formação de professores. A resistência à mudança e a falta de formação adequada dos docentes para lidar com novas metodologias pedagógicas são obstáculos significativos. Muitas vezes, a formação inicial dos professores não oferece uma base sólida para a aplicação de metodologias ativas e tecnologias educacionais emergentes, deixando os professores despreparados para lidar com a diversidade de estilos de aprendizagem e as necessidades específicas dos alunos (Libâneo, 2013; Bacich; Moran, 2018).

Além disso, a formação contínua dos professores é frequentemente negligenciada, limitando as oportunidades para atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas. O desafio é integrar práticas inovadoras de forma que se conectem com a realidade das escolas e das salas de aula, garantindo que os professores possam aplicar de maneira eficaz as novas metodologias e tecnologias em um ambiente educativo muitas vezes marcado por limitações estruturais e recursos insuficientes (Imbernón, 2010).

A inclusão, a diversidade e o reconhecimento das etnias no processo formativo são questões de grande relevância e complexidade no contexto brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecem diretrizes para a promoção da inclusão e da diversidade, mas a prática frequentemente enfrenta dificuldades devido à falta de formação específica para lidar com questões de etnicidade e diversidade cultural (Brasil, 2014; Mantoan, 2015).

A formação de professores deve abordar a diversidade cultural e étnica de forma integral, preparando os futuros docentes para reconhecer e valorizar as diferenças e para implementar práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, muitos cursos de formação de professores ainda não incorporam adequadamente esses temas em seus currículos, resultando em uma preparação insuficiente para lidar com a diversidade presente nas salas de aula brasileiras (Gomes, 2017). A promoção de uma educação intercultural e inclusiva exige uma abordagem que vá além do simples reconhecimento das diferenças, incorporando estratégias pedagógicas que efetivamente integrem e respeitem a diversidade dos alunos (Freire, 2003).

As políticas educativas em Portugal têm passado por transformações significativas, especialmente no que diz respeito à formação de professores. O processo de Bolonha, implementado em 2006, introduziu mudanças fundamentais na estrutura dos cursos de formação docente, alinhando-os às diretrizes europeias de ensino superior. Este modelo buscou promover uma formação mais flexível e adaptativa, centrada em competências, visando preparar os professores para um contexto educacional em constante evolução (Flores, 2015).

A Estratégia Nacional para a Educação (ENE) e o Plano Nacional de Formação de Professores (PNFP) são exemplos de iniciativas que refletem a necessidade de adaptar a formação docente às exigências do mercado e às necessidades da sociedade contemporânea. Tais políticas enfatizam a importância de



uma formação contínua e de qualidade, que integre as novas tecnologias e métodos pedagógicos inovadores (Governo de Portugal, 2020). Contudo, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, incluindo a resistência a mudanças por parte de algumas instituições e a falta de recursos adequados para a formação contínua dos docentes.

Um dos principais dilemas na formação de professores em Portugal é o descompasso entre teoria e prática pedagógica. Apesar das diretrizes curriculares que promovem uma formação teórica sólida, muitos docentes relatam dificuldades em aplicar esses conhecimentos na prática cotidiana das salas de aula. Estudos indicam que a formação inicial muitas vezes não prepara os professores para lidar com a diversidade dos alunos e as dinâmicas reais das escolas, resultando em um ensino que não se alinha às necessidades dos estudantes (Roldao, 2007).

Além disso, a falta de articulação entre as universidades e as escolas é um obstáculo para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras. A formação prática, muitas vezes relegada a estágios curtos e pouco orientados, não proporciona a experiência necessária para que os futuros docentes se sintam preparados para enfrentar os desafios do ensino. Isso resulta em um ciclo de desmotivação e insatisfação, tanto para os professores em formação quanto para os alunos (Jesus, 2002).

Em suma, para que as políticas educativas em Portugal sejam verdadeiramente eficazes, é fundamental que se promovam ações que fortaleçam a conexão entre a teoria e a prática, garantindo que os professores possam aplicar os conhecimentos adquiridos de maneira significativa e contextualizada. Isso exige não apenas uma revisão dos currículos, mas também uma reflexão sobre as metodologias de ensino e a formação contínua dos docentes (Formosinho, 2009).

#### **4 ESTUDO COMPARATIVO: BRASIL E PORTUGAL**

Os currículos de formação de professores no Brasil e em Portugal apresentam tanto similaridades quanto diferenças. Ambos os países têm se empenhado em integrar competências práticas e teóricas em suas formações, buscando responder às exigências contemporâneas da educação. No entanto, as abordagens curriculares divergem em algumas áreas.

No Brasil, a formação docente é caracterizada por uma formação inicial diversificada que abrange tanto a licenciatura quanto a formação em pedagogia, com um forte foco em disciplinas pedagógicas e didáticas (CNE, 2019). Em contraste, em Portugal, a formação é mais focada nas competências específicas da disciplina, com uma ênfase crescente na prática pedagógica desde os primeiros anos de formação (Flores, 2015).

As políticas públicas têm um papel crucial na formação docente. No Brasil, as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) visam melhorar a qualidade da formação de professores, promovendo um alinhamento com as necessidades do sistema educacional (CNE, 2019). Em Portugal, as reformas introduzidas pelo Processo de Bolonha e a Estratégia Nacional para a Educação também têm impulsionado a atualização

dos currículos de formação docente, promovendo um modelo mais integrado e flexível (Governo de Portugal, 2020).

Culturalmente, as tradições educacionais de cada país influenciam a formação de professores. O Brasil possui uma diversidade cultural significativa que se reflete nas necessidades educacionais e, consequentemente, nas formações oferecidas. Em Portugal, a homogeneidade cultural e a herança colonial moldam uma abordagem educacional mais uniforme.

Os desafios enfrentados pelos países na formação de professores incluem a infraestrutura e o acesso à formação continuada. No Brasil, as desigualdades regionais impactam a qualidade da formação, com áreas rurais e periféricas frequentemente enfrentando escassez de recursos e oportunidades (BRASIL, 2021). Em Portugal, embora a infraestrutura das instituições de ensino superior seja em geral boa, a oferta de formação continuada ainda é limitada, especialmente em áreas menos urbanizadas (Formosinho, 2009).

Ambos os países têm adotado modelos inovadores na formação de professores. No Brasil, iniciativas como as Escolas de Formação de Professores, que buscam integrar a teoria à prática em contextos reais de ensino, têm ganhado destaque (Pimenta, 2012). Em Portugal, programas como os “Estágios de Prática Pedagógica” têm sido implementados para promover uma formação mais prática e contextualizada, permitindo que os futuros docentes experimentem a realidade escolar desde o início de sua formação (Flores, 2015).

Diante destes cenários em ambos os países, torna-se essencial promover uma formação continuada que estimule a reflexão crítica dos professores sobre sua prática. Segundo Nóvoa (1995), a formação docente deve fornecer meios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo, capaz de transformar a prática pedagógica e adaptá-la às novas demandas da sociedade.

Além disso, é fundamental que a formação continuada vá além da mera atualização de conteúdos, sendo concebida como um processo de construção contínua da identidade profissional do professor. Isso implica, necessariamente, a diversificação dos modelos pedagógicos, que devem refletir as complexas realidades enfrentadas pelos docentes no cotidiano escolar.

Nesta nova sociedade o aprender fica no centro das preocupações e a aprendizagem ganha novo significado sendo concebida como um processo de apropriação individual para construção de um saber coletivo. Esta nova sociedade se caracterizará pela flexibilidade, confiança, empenho e capacidade de antecipar e gerir mudança, onde os funcionários são chamados a desempenhar várias tarefas.

Esta nova sociedade encontra-se em processo de construção e, não há construção se não há algum tipo de reflexão e, esta reflexão passa por uma escolha de propósitos que é uma questão ética. Portanto precisamos escavar, restaurar, desfazer aquilo que foi apagado que permita a passagem de um universo a outro.

A nossa cultura, a nossa sociedade é uma cultura onde a verdade profunda do pensamento de Heráclito de Éfeso está mais presente que nunca. Vivemos um momento no qual a aceleração da metamorfose,

das mudanças, é tão intensa que nossas estratégias cognoscitivas e nossa capacidade para intervir e operar na vida devem confrontar essa experiência.

Vivemos em mundo de constante transformações onde o conhecimento torna-se, cada vez mais, fator diferenciador. Somos nós, professores, responsáveis pela organização deste conhecimento junto aos nossos aprendizes. Precisamos ter clareza de que o processo ensino aprendizagem encontra-se em reformulação contínua diante das transformações sociais e do avanço tecnológico e científico.

## CONCLUSÃO

A formação de professores, tanto no Brasil quanto em Portugal, enfrenta desafios que exigem uma reavaliação das políticas educacionais e dos currículos dos cursos de licenciatura. As recentes diretrizes curriculares representam um avanço, mas sua implementação plena e eficaz ainda requer ajustes significativos, especialmente em termos de adequação às demandas do mercado de trabalho e às necessidades dos estudantes.

A formação continuada e a adoção de uma perspectiva crítico-reflexiva são caminhos promissores para superar esses dilemas. No entanto, é preciso um esforço coletivo, envolvendo governos, instituições de ensino e a própria sociedade, para garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios do ensino no século XXI.

Portanto, não podemos nos acomodar, acreditar que o conhecimento que possuímos é suficiente, mas é preciso buscar um aperfeiçoamento constante se quisermos permanecer no mercado de trabalho como profissionais competentes e dinâmicos. A busca pela formação continuada deverá ser uma constante na formação do professor e, para tal, é preciso estar aberto às transformações e ao conhecimento que está disponível.

Defendemos, ainda, que o professor precisa ser um pesquisador, por excelência, não apenas um transmissor de conhecimentos, pois este papel pode ser substituído por qualquer equipamento. Porém, se considerarmos a prática pedagógica como um processo de construção de relações e de formação de identidades, aí sim, podemos dizer como Gusdorff (1992) que “nenhuma sociedade ainda conseguiu prescindir da figura do professor”. É este professor que queremos ser, humano, ético, responsável, competente e que trabalha a sua subjetividade para ter condições de travar um relacionamento pautado nos valores éticos, estéticos e políticos apregoados pela nossa educação brasileira.

Queremos concluir afirmando que nada está pronto, estamos num processo de redefinição da nossa profissão e da compreensão da nossa prática. Para tal, precisamos estar atentos às mudanças que estão sendo exigidas de nós e, para isto precisamos estar abertos ao conhecimento que se produz nesta área e que é fundamental para o fortalecimento da nossa profissão e da nossa própria sobrevivência como educadores.

Sugere-se a criação de políticas conjuntas que incentivem intercâmbios acadêmicos e profissionais entre os dois países, possibilitando um diálogo contínuo sobre as melhores práticas na formação docente.

Além disso, a formação continuada deve ser incentivada como uma prioridade nos currículos, assegurando que os professores estejam em constante atualização com as novas demandas da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (Orgs.). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa: Educa, 1994.
- BACICH, L.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2019.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- FLORES, M. A. Formação de professores e identidade profissional em contexto de transição. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 7, n. 13, p. 15-28, 2015.
- FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Lisboa: Porto Editora, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GUSDORF, G. **Professores: para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JESUS, S. N. A motivação para a profissão docente: contributos para a clarificação de situações de mal-estar. **Revista Educação**, v. 25, n. 1, p. 205-226, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OECD. **TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**. Paris: OECD Publishing, 2019.

PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. **Diário da República**: 1.ª série, n.º 14, 2007.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. **Estratégia Nacional para a Educação 2020**. Lisboa, 2020.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO (SEMESP). **Risco de apagão de professores no Brasil**. São Paulo: Instituto Semesp, 2022.