

A Formação De Professores Em Tempos De Mudanças Curriculares: Desafios E Novas Oportunidades

Edgleisom Marculino Da Silva

*Mestrando Em Administração De Empresas
Serra Talhada, Pernambuco, Brasil.*

Lilian Aparecida Das Mercês Santos Melo

*Mestranda Em Tecnologias Emergentes Na Educação
Must University*

Douglas Pereira Do Nascimento

*Mestrado Em Saúde E Educação
Universidade Unaerp
Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil*

Bruno Prates Costa Oliveira

*Mestrando Em Tecnologias Emergentes Em Educação
Must University*

Eraida Maria Antônia De Jesus Souza Miranda

*Mestranda Em Tecnologias Emergentes Na Educação
Must University*

Juan Kenedy De Sousa Corrêa

*Letras - Espanhol E Português Como Línguas Estrangeiras
Universidade Federal Da Integração Latino Americana - Unila
Brasil , Paraná, Foz Do Iguaçu*

Cliciano Vieira Da Silva

*Mestrando Em Estudos Jurídicos Com Ênfase Nos Direitos Fundamentais
Must University
1960 Né Sth/Aw Boca Raton, Florida 33431*

Janildes De Moura Lino

*Especialista Em Direito Penal E Processual Penal
Centro Univerdítario Unidomp Pedro
Salvador, Bahia, Brasil*

Fernanda Willers Fogaça

*Especialização Educação Infantil
Anhanguera
Barra Do Garças*

Resumo

A formação de professores no Brasil tem atravessado um período marcado por mudanças curriculares que impactam diretamente o modo como universidades, escolas e docentes concebem a prática educativa. A implementação da BNCC e da BNC-Formação alterou estruturas históricas, reorganizando expectativas sobre o trabalho docente e redefinindo competências consideradas essenciais para atuação na educação básica. Esse cenário tem provocado tensões entre padronização e autonomia pedagógica, exigindo das instituições formadoras um movimento contínuo de adaptação, interpretação e reelaboração de seus projetos formativos. Ao explorar diferentes autores e documentos recentes, este estudo analisa desafios institucionais, disputas

epistemológicas e dinâmicas políticas que atravessam a formação inicial e continuada, evidenciando como tais reformas se materializam de forma desigual nos territórios educacionais. Observa-se que, embora as políticas curriculares possam restringir margens de decisão, professores e formadores constroem estratégias de reinvenção que reafirmam a dimensão crítica, criativa e humana da docência. Essas estratégias incluem práticas colaborativas, projetos integradores, metodologias inovadoras e aproximações mais consistentes entre universidade e escola básica. O estudo aponta que a formação docente, mesmo sob forte pressão normativa, mantém-se como espaço de produção de sentidos, atravessado por contradições, mas também por possibilidades de renovação pedagógica. Conclui-se que compreender essas transformações requer considerar simultaneamente seus desafios estruturais e suas aberturas para novos modos de formar professores em um contexto educacional em constante movimento.

Palavras-chave: formação docente; currículo; BNCC; políticas educacionais; desenvolvimento profissional.

Date of Submission: 07-12-2025

Date of Acceptance: 17-12-2025

I. Introdução

As mudanças curriculares recentes no Brasil mexeram fundo com a formação de professores, quase como se alguém tivesse refeito o mapa enquanto a viagem já estava em andamento. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a BNC-Formação e as resoluções do Conselho Nacional de Educação sobre formação inicial e continuada (BRASIL, 2018; BRASIL, 2019; BRASIL, 2020) reconfiguraram o modo como o país define o que é ser professor e o que esse profissional precisa saber e saber fazer para atuar na educação básica. Nesse emaranhado normativo, a formação docente deixa de ser apenas um campo de estudos e se torna também um espaço de forte disputa política, teórica e pedagógica, em que se cruzam projetos de sociedade, concepções de currículo e diferentes modos de compreender o trabalho educativo (CRUZ, 2022; TORRES, 2022). Autores que analisam esse processo lembram que a BNCC e a BNC-Formação não surgem no vazio, mas se articulam a uma longa sequência de reformas que, passo a passo, vão moldando as identidades docentes e o próprio sentido da escola pública (BERNARDES, 2024; MATTOS, 2025).

Nesse contexto em ebulação, a formação de professores parece caminhar sobre um chão que se move o tempo todo, ora abrindo rachaduras, ora revelando novas trilhas. Estudos recentes têm mostrado que tais reformas aprofundam tensões já antigas: precarização das condições de trabalho, responsabilização individual do professor por resultados sistêmicos, redução da autonomia pedagógica e centralidade de modelos avaliativos padronizados (LINO, 2023; SOUZA, 2022). Ao mesmo tempo, revelam contradições bem concretas entre o discurso da inovação e a realidade de licenciaturas sobre carregadas, com pouca articulação entre universidade e escola básica e com dificuldades para incorporar criticamente tecnologias digitais e novas linguagens juvenis (MILANI, 2021; DIAS, 2024; AMORIM, 2024). Diante desse quadro, emerge a questão central que orienta este artigo: de que maneira as mudanças curriculares em curso reconfiguram a formação inicial e continuada de professores no Brasil, produzindo, ao mesmo tempo, desafios estruturais e oportunidades de reinvenção pedagógica e identitária?

A escolha desse tema não é casual; ela se apoia na percepção de que, quando se mexe no currículo e na formação docente, mexe-se também na espinha dorsal do direito à educação. Pesquisas que tratam da chamada contrarreforma da formação docente têm apontado para o risco de um projeto de docência mais ajustado a lógicas gerencialistas e mercantis do que a compromissos com a formação integral dos sujeitos (CARDOSO, 2021; SOUZA, 2022; SANTOS, 2024). Ao mesmo tempo, outros trabalhos destacam que, mesmo em meio a pressões e controles, professores e instituições formadoras criam brechas, inventam caminhos, reinterpretam normas e produzem práticas que mantêm vivo o sentido público e democrático da escola (ZANOTTO, 2022; CRUZ, 2022; LINO, 2023). Considerando esse pano de fundo, o objetivo geral deste artigo é analisar como as reformas curriculares recentes impactam a formação de professores no Brasil, buscando identificar tanto os obstáculos que se colocam no percurso quanto os espaços de criação que se abrem para novas formas de ser e fazer docência. Como objetivos específicos, pretende-se: a) contextualizar o processo de reformulação curricular e suas implicações para a formação docente; b) discutir os principais desafios institucionais, políticos e pedagógicos postos às licenciaturas; c) evidenciar oportunidades de inovação formativa e de resistência crítica que emergem nesse cenário (MILANI, 2021; TORRES, 2022; AMORIM, 2024).

Com base na análise realizada, o estudo adota abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, centrada em produções brasileiras publicadas de 2020 em diante, complementadas por documentos normativos e relatórios oficiais que regulam a formação de professores e a organização curricular (BRASIL, 2018; BRASIL, 2019; BRASIL, 2020; INEP, 2023). O recorte busca dialogar com autores e autoras que examinam as políticas de formação docente como campo de disputa entre projetos em conflito, destacando tanto os movimentos de padronização e controle quanto as estratégias de resistência e reinvenção forjadas por professores, universidades e escolas (CARDOSO, 2021; SOUZA, 2022; BERNARDES, 2024). A partir das evidências discutidas nesses estudos, o artigo organiza-se em seções que tratam, em primeiro lugar, das bases teóricas e normativas das mudanças curriculares; em seguida, dos desafios concretos que atravessam a formação inicial e continuada; e, por

fim, das oportunidades que surgem para reconstrução de identidades docentes e práticas formativas mais críticas, colaborativas e socialmente comprometidas (ZANOTTO, 2022; LINO, 2023; AMORIM, 2024).

II. Fundamentação Teórica

As discussões sobre currículo e formação docente no Brasil ganharam novos contornos a partir da homologação da BNCC e da BNC-Formação, que passaram a atuar como engrenagens centrais de um amplo redesenho das políticas educacionais. Para Lopes e Macedo (2020), tais documentos assumem caráter de ordenamento nacional que estabelece não apenas conteúdos, mas modos específicos de compreender a aprendizagem e o papel do professor, o que provoca deslocamentos importantes na epistemologia do currículo. A literatura recente argumenta que essas reformas carregam intencionalidades políticas que, mesmo quando envoltas em discursos de modernização, podem estreitar a autonomia profissional e reconfigurar o sentido público da educação (CRUZ, 2022; TORRES, 2022). Esse movimento revela como o currículo funciona como território de disputa, em que diferentes projetos de sociedade se embatem na tentativa de definir o que deve ser ensinado, aprendido e, sobretudo, legitimado. Estudos de Bernardes (2024) apontam que a aproximação entre pautas curriculares e demandas do mercado reforça tensionamentos entre formação crítica e formação instrumental, evidenciando contradições que atravessam tanto a teoria quanto a prática educativa.

Ao analisar o impacto das reformas nas licenciaturas, diversos autores lembram que a formação de professores não pode ser reduzida a um conjunto de competências previamente definidas, como se o ato de ensinar coubesse em molduras prontas e inalteráveis. Pimenta e Anastasiou (2022) insistem que a docência é prática situada, construída em diálogo com contextos socioculturais, histórias de vida, identidades profissionais e dinâmicas institucionais. Assim, quando documentos nacionais passam a prescrever detalhadamente conhecimentos e habilidades docentes, emergem tensões entre padronização curricular e complexidade do trabalho pedagógico (SOUZA, 2022; LINO, 2023). Essa fricção ajuda a compreender por que a implementação da BNCC e da BNC-Formação vem ocorrendo de forma desigual no país, ora gerando adesões entusiasmadas, ora produzindo resistências intensas, sobretudo nas instituições formadoras que se reconhecem como espaços de crítica e produção de conhecimento. A literatura aponta ainda que a formação docente exige articulações profundas entre teoria e prática, algo que documentos oficiais mencionam, mas ainda encontram dificuldade em concretizar no cotidiano das licenciaturas (MILANI, 2021; AMORIM, 2024).

Outro ponto relevante destacado pela produção recente diz respeito às relações entre políticas curriculares, condições de trabalho e intensificação das demandas sobre os professores. Maciel e Shiroma (2021) mostram que reformas educacionais contemporâneas, ao enfatizarem métricas de desempenho, gestão por resultados e responsabilização individual, acabam incidindo diretamente sobre a identidade docente, muitas vezes gerando sobrecarga e sensação de inadequação. Esse fenômeno se expressa em discursos que associam o “bom professor” à capacidade de cumprir rigorosamente prescrições curriculares, o que pode invisibilizar dimensões éticas, estéticas e afetivas da prática pedagógica. Ao mesmo tempo, estudos como os de Zanotto (2022) revelam que professores mobilizam estratégias criativas para lidar com tais pressões, reinterpretando documentos normativos e produzindo práticas que mantêm viva a dimensão humana e crítica da docência. Essa leitura confirma que a formação de professores não se restringe ao âmbito técnico, mas envolve disputas simbólicas sobre o que significa ensinar, aprender e formar sujeitos em uma sociedade marcada por desigualdades persistentes.

A literatura também tem enfatizado a necessidade de compreender as reformas curriculares no contexto de transformações culturais mais amplas, especialmente no que diz respeito aos modos contemporâneos de aprender, comunicar e produzir conhecimento. Pesquisas como as de Dias (2024) e Amorim (2024) destacam que estudantes da educação básica e do ensino superior se relacionam com o mundo a partir de linguagens híbridas, digitais, multimodais, o que demanda processos formativos capazes de dialogar com tais realidades sem reduzir a docência a usos instrumentais de tecnologia. Nessa perspectiva, a formação docente precisa articular fundamentos pedagógicos sólidos com abertura para experimentação, sensibilidade estética e compreensão das juventudes como protagonistas de novos modos de ser e aprender. Com base na análise realizada pelos autores, fica evidente que as reformas curriculares, apesar de seus limites e contradições, podem atuar como gatilho para debates mais profundos sobre a renovação dos modelos formativos, impulsionando universidades e escolas a repensarem práticas, metodologias e concepções de conhecimento. Trata-se, portanto, de um campo em que desafios estruturais convivem com oportunidades de reinvenção, num movimento contínuo e, muitas vezes, marcado por tensões que compõem a própria vitalidade da educação.

III. Metodologia

O estudo adota abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, partindo da compreensão de que pesquisas desse tipo permitem examinar discursos, interpretações e disputas que moldam o campo da formação docente e das reformas curriculares no Brasil. Segundo Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador重构uir teorias e analisar processos sociais por meio de fontes já consolidadas, o

que se mostra especialmente pertinente em contextos de rápidas transformações normativas. Para a composição do corpus, foram selecionados textos produzidos por autores brasileiros, publicados entre 2020 e 2024, incluindo artigos científicos, livros, documentos oficiais e relatórios institucionais vinculados à BNCC, à BNC-Formação e às licenciaturas. Esse recorte temporal foi definido para assegurar que o material analisado refletisse o debate contemporâneo sobre as reformas educacionais recentes, oferecendo contribuições teóricas para a compreensão das tensões políticas, epistemológicas e pedagógicas que atravessam a formação docente (CRUZ, 2022; LINO, 2023; BERNARDES, 2024). A coleta dos materiais priorizou obras que discutem o impacto das mudanças curriculares na identidade profissional dos professores, nas dinâmicas institucionais das universidades e nas relações entre teoria e prática, permitindo identificar convergências, divergências e lacunas ainda presentes no campo.

Com base na análise realizada, o tratamento dos dados seguiu orientação analítico-interpretativa, inspirada nos pressupostos da análise de conteúdo de abordagem temática, conforme descrito por Bardin (2016) e atualizado por autores brasileiros que empregam tal metodologia em estudos sobre políticas educacionais (SOUZA, 2022; AMORIM, 2024). A leitura do material ocorreu em três movimentos complementares: primeiro, uma leitura exploratória para reconhecimento das ideias centrais; depois, uma leitura seletiva que buscou identificar categorias emergentes relacionadas a desafios, tensões e oportunidades na formação docente; e, por fim, uma leitura interpretativa que articulou essas categorias com aportes teóricos da área e com os debates políticos contemporâneos. Tal procedimento permitiu construir interpretações que ampliam a compreensão sobre como as reformas curriculares impactam universidades e escolas, produzindo efeitos simbólicos e práticos nos modos de formar professores no país (PIMENTA; ANASTASIOU, 2022; TORRES, 2022). Esse percurso metodológico, ao combinar rigor analítico com sensibilidade ao contexto histórico e sociopolítico, favoreceu uma leitura densa e crítica do fenômeno investigado, respeitando a complexidade que caracteriza o campo da formação docente no Brasil.

IV. A Formação Docente Em Contexto De Mudanças Curriculares Tensões estruturais e epistemológicas

Os debates que perpassam a formação docente em tempos de reformas curriculares revelam um terreno em que certezas se desfazem com a mesma facilidade com que surgem novas diretrizes, deixando universidades e escolas diante de um cenário que convida tanto ao receio quanto à imaginação pedagógica. Ao analisar os argumentos dos autores estudados, percebe-se que a BNCC e a BNC-Formação funcionam como dispositivos reguladores que reorganizam discursos, práticas e expectativas, operando quase como lentes que moldam o que é compreendido como “docência competente” (LOPES; MACEDO, 2020; CRUZ, 2022). A partir das evidências discutidas, nota-se que tais documentos, embora apresentados como consensuais e orientados pela busca de qualidade, carregam tensões políticas que impactam diretamente a autonomia e a identidade profissional docente. Ao mesmo tempo, relatos de professores e pesquisas recentes mostram que, dentro das brechas deixadas por essas normativas, emergem espaços de criação: práticas que reinterpretam prescrições, projetos formativos que dialogam com realidades locais e ações coletivas que reafirmam a docência como prática social crítica (ZANOTTO, 2022; LINO, 2023; BERNARDES, 2024).

Considerando os argumentos apresentados pelos pesquisadores, observa-se que um dos desafios mais recorrentes diz respeito ao descompasso entre o texto das políticas e o cotidiano das instituições formadoras. As reformas estabelecem metas e padrões que nem sempre dialogam com as condições concretas das licenciaturas, especialmente no que tange à carga de trabalho docente, infraestrutura insuficiente, formação pedagógica dos formadores e articulação frágil entre universidade e escola básica (MILANI, 2021; SOUZA, 2022). Esse desalinhamento gera tensões práticas que se somam às simbólicas, aprofundando a sensação de que o professor precisa estar sempre “correndo atrás” de demandas que se renovam antes mesmo de serem compreendidas em sua totalidade. Ainda assim, pesquisas mostram que muitos cursos vêm encontrando caminhos para enfrentar tais obstáculos, investindo em metodologias ativas, projetos integradores, práticas colaborativas e experiências de imersão na educação básica que rompem com modelos fragmentados de formação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2022; TORRES, 2022). Esses movimentos, ainda que heterogêneos, reforçam a potência da formação docente quando ancorada em diálogo crítico, reflexão coletiva e compromisso com a transformação social.

A partir da análise realizada, fica evidente que as mudanças curriculares recentes, ao mesmo tempo que tensionam práticas consolidadas, também ampliam possibilidades de inovação e reinvenção pedagógica. Pesquisas de Amorim (2024) e Dias (2024) apontam que o encontro entre novas diretrizes e novas formas de aprender — atravessadas por tecnologias, narrativas digitais e linguagens híbridas — desafia os professores a redescobrirem sua própria prática e, em muitos casos, a reconstruírem o sentido da docência em diálogo com a realidade contemporânea. Esse processo, embora repleto de contradições, abre espaço para a valorização de dimensões estéticas, culturais e sensíveis da educação, que escapam às prescrições normativas, mas são fundamentais para que o ensino ganhe densidade humana e social. Em meio a esse cenário, a formação docente aparece como campo vivo, em constante travessia, tecida entre disputas estruturais e gestos cotidianos de

resistência e criação, reafirmando o professor como sujeito que pensa, interpreta, age e transforma (MACIEL; SHIROMA, 2021; CRUZ, 2022; LINO, 2023).

Desafios institucionais

As instituições formadoras de professores têm enfrentado um conjunto de desafios que parecem se multiplicar à medida que novas políticas curriculares são anunciadas, como se cada mudança normativa puxasse outra, numa cadeia que exige esforços contínuos de adaptação. A partir das análises de Souza (2022) e Milani (2021), fica evidente que muitas universidades convivem com currículos fragmentados, infraestrutura limitada, excesso de burocracias internas e dificuldades históricas para integrar o trabalho pedagógico entre formadores, escolas e redes de ensino. Esse cenário se torna ainda mais complexo diante da necessidade de alinhar as licenciaturas à BNCC e à BNC-Formação, documentos que exigem reestruturação profunda das matrizes curriculares, reorganização das práticas de estágio, formação de formadores e revisão das concepções de competência que atravessam os cursos. Em muitos contextos, tais exigências avançam mais rápido que as condições institucionais disponíveis, criando sensação de sobrecarga entre docentes e gestores, que precisam lidar com demandas simultâneas de planejamento, avaliação, assessoramento pedagógico e atualização normativa (TORRES, 2022; BERNARDES, 2024). Além disso, a distância entre universidades e escolas básicas, já denunciada pela literatura, reaparece como elemento que fragiliza a formação prática, tornando a articulação teoria-prática uma promessa ainda em consolidação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2022).

Com base na análise realizada, percebe-se que esses obstáculos institucionais não se restringem ao campo administrativo; eles atravessam subjetividades, identidades docentes e a própria cultura universitária, produzindo tensões que influenciam o modo como professores e estudantes constroem sentido para sua atuação. Maciel e Shiroma (2021) apontam que políticas educacionais orientadas pela lógica da eficiência e da responsabilização individual acabam repercutindo dentro das universidades, fortalecendo discursos de produtividade que pouco dialogam com as temporalidades da formação humana. Nessa engrenagem, docentes formadores muitas vezes precisam conciliar carga horária elevada, exigências de pesquisa e extensão, atualização constante e participação em processos de reformulação curricular, o que gera sensação de correr contra um tempo que nunca se estabiliza (ZANOTTO, 2022). Ainda assim, autores como Cruz (2022) e Lino (2023) mostram que, mesmo em meio às pressões institucionais, surgem iniciativas que rompem a lógica da reprodução automática das reformas, como grupos de estudos críticos, projetos colaborativos com escolas públicas, experiências de estágio ampliado e práticas inovadoras que exploram múltiplas linguagens e tecnologias digitais. Esses movimentos, embora não eliminem as dificuldades, sugerem que as instituições formadoras continuam sendo espaços capazes de produzir interpretações que ampliam a compreensão sobre o papel da docência e as possibilidades de reinventar percursos formativos em meio às turbulências que caracterizam o cenário atual.

A docência como espaço de reinvenção

Entre as contradições que atravessam as reformas curriculares, a docência se revela como território fértil de reinvenção, onde professores, mesmo submetidos a políticas prescritivas, encontram brechas para imprimir autoria, sensibilidade e reflexão crítica ao trabalho pedagógico. Estudos de Pimenta e Anastasiou (2022) mostram que o professor não atua apenas como executor de diretrizes, mas como sujeito que interpreta, negocia e transforma o currículo, dialogando com as demandas reais dos estudantes e com as complexidades da vida escolar. Essa compreensão ajuda a perceber a docência como prática situada, atravessada por histórias pessoais, contextos socioculturais e valores coletivos que resistem a qualquer tentativa de homogeneização. Cruz (2022) e Zanotto (2022) destacam que, nos interstícios deixados pela BNCC e pela BNC-Formação, florescem experiências de formação que desafiam a rigidez normativa, como projetos integrados, metodologias colaborativas, práticas de pesquisa-ação e iniciativas que aproximam as universidades das escolas públicas. Ao observar essas iniciativas, torna-se possível identificar contribuições teóricas para o campo da formação docente, especialmente no que se refere ao fortalecimento de práticas reflexivas que ampliam a compreensão sobre a relação entre ensino, conhecimento e realidade social (LINO, 2023; BERNARDES, 2024).

Com base na análise realizada pelos autores, fica evidente que a reinvenção docente não ocorre apenas como resposta às políticas externas, mas como movimento interno da própria profissão, que historicamente se apoia na criatividade, na escuta sensível e na capacidade de dialogar com tempos sociais em constante transformação. Amorim (2024) e Dias (2024) evidenciam que o encontro entre novas linguagens, culturas digitais e modos contemporâneos de aprender tem provocado professores a repensarem metodologias, revisarem concepções de aprendizagem e experimentarem formas híbridas de interação pedagógica. Nesse panorama, surgem interpretações que ampliam a compreensão sobre a docência como prática de resistência criativa, capaz de tensionar modelos formativos prescritivos e de construir alternativas que valorizem dimensões éticas, estéticas e humanas do processo educativo. A docência, portanto, não aparece como engrenagem submissa às reformas curriculares, mas como espaço vivo, em movimento, atravessado por disputas, emoções, contradições e gestos cotidianos que reafirmam o professor como sujeito que cria, interpreta e transforma, mesmo quando as

circunstâncias parecem desenhar um caminho estreito ou pré-definido (MACIEL; SHIROMA, 2021; TORRES, 2022).

V. Discussão

A partir da análise realizada, observa-se que as reformas curriculares recentes instauraram um cenário em que a formação docente passa a operar sob uma espécie de campo magnético que atrai, repulsa e reorganiza sentidos, dependendo do ponto de vista de cada ator educacional. Os estudos de Lopes e Macedo (2020) e Cruz (2022) mostram que a BNCC e a BNC-Formação funcionam como dispositivos normativos que pretendem uniformizar expectativas sobre o que é ensinar e aprender, mas que, ao mesmo tempo, produzem ondas de tensão que se espalham pelas instituições formadoras. Essa tensão aparece nos relatos de formadores que vivenciam a pressão para readequar ementas, reorganizar estágios e alinhar metodologias a competências previamente definidas. Ainda assim, autores ressaltam que a docência resiste à domesticação, pois se ancora em práticas vividas, identidades múltiplas e interpretações que escapam ao controle das normativas oficiais (ZANOTTO, 2022; TORRES, 2022). Esse quadro revela contribuições teóricas importantes para compreender como políticas centralizadoras interagem com culturas profissionais historicamente diversas.

Quando se examinam os efeitos das reformas diretamente nas licenciaturas, percebe-se que muitos desafios se intensificam justamente nos espaços em que as políticas imaginam encontrar fluidez. Pesquisadores como Souza (2022) e Milani (2021) apontam que a reorganização curricular exigida pelos documentos nacionais requer não apenas modificações formais, mas transformações institucionais profundas, envolvendo diálogo entre áreas, planejamento coletivo e revisão de pressupostos epistemológicos. Essas mudanças, porém, nem sempre encontram solo fértil: dificuldades estruturais, sobrecarga de professores, falta de financiamento e disputas internas entre departamentos tornam o processo mais lento e por vezes conflituoso. A análise desses movimentos confirma a existência de uma distância sensível entre o que as políticas prescrevem e o que as instituições conseguem concretizar, revelando interpretações que ampliam a compreensão sobre as fragilidades históricas da formação docente no país.

Ao mesmo tempo, estudos como os de Bernardes (2024) mostram que a aproximação entre currículo e demandas do mercado — presente no discurso de modernização das políticas educacionais — gera inquietações entre pesquisadores que defendem uma formação crítica voltada à formação integral dos sujeitos. Essa aproximação, segundo o autor, pode reforçar modelos tecnicistas que reduzem o ensino a um conjunto de competências operacionais, apagando dimensões éticas, culturais e sociais que compõem a docência. Em contrapartida, trabalhos como os de Pimenta e Anastasiou (2022) sustentam que a formação de professores precisa reafirmar sua identidade acadêmica, investigativa e reflexiva, de modo a resistir a leituras que restringem o ato de ensinar a tarefas prescritivas. Essa tensão entre dois projetos formativos — um voltado à tecnificação e outro à humanização — aparece como eixo estruturante da discussão contemporânea.

Com base na análise realizada pelos autores, nota-se que a prática docente tem se configurado como o lugar onde essas tensões ganham corpo mais visível. Pesquisas de Zanotto (2022), Cruz (2022) e Lino (2023) descrevem professores que, mesmo frente a prescrições rígidas, se apropriam dos documentos curriculares de modo crítico, reinterpretando competências e produzindo práticas que dialogam com realidades locais e necessidades concretas dos estudantes. Esses movimentos mostram que a docência não opera apenas sob imposições externas, mas também sob a força das micropolíticas cotidianas, onde escolhas pedagógicas carregam sentidos políticos e afetivos. A literatura evidencia que, ao reinterpretar normas, professores criam brechas de inovação, produzindo práticas colaborativas, interdisciplinares e mais sensíveis às singularidades da educação pública.

Outros autores destacam o impacto das tecnologias digitais e das linguagens juvenis na reinvenção da formação docente, sobretudo no período pós-pandemia. Amorim (2024) e Dias (2024) mostram que a virtualização emergencial das práticas pedagógicas acelerou discussões sobre a integração crítica de tecnologias na educação, ao mesmo tempo em que revelou desigualdades profundas entre cursos, instituições e territórios. Esse contexto reacendeu debates sobre metodologias ativas, cultura digital e práticas multiletradas, produzindo contribuições teóricas que ampliam a compreensão sobre a emergência de novas formas de ensinar e aprender. O encontro entre reformas curriculares e transformações tecnológicas cria um cenário híbrido, em que professores precisam desenvolver competências digitais sem perder de vista fundamentos pedagógicos, éticos e políticos.

A partir das evidências discutidas, percebe-se que a discussão sobre formação docente e mudanças curriculares no Brasil se estrutura como uma trama complexa, composta por disputas normativas, reinterpretações docentes, fragilidades institucionais e potências criativas. Maciel e Shiroma (2021) lembram que reformas educacionais, quando orientadas por lógicas gerencialistas, tendem a intensificar processos de responsabilização individual e pressão sobre os profissionais, produzindo efeitos subjetivos que interferem diretamente na qualidade da formação. Ainda assim, autores como Torres (2022) mostram que o campo educacional possui uma capacidade histórica de absorver impactos, reelaborar contradições e construir caminhos coletivos. Esse conjunto de interpretações revela que, mesmo em meio a turbulências, a educação brasileira mantém vivo um movimento

pulsante de crítica, invenção e reconstrução, que reafirma a formação docente como prática social, intelectual e ética.

VI. Considerações Finais

No percurso desenvolvido ao longo deste estudo, tornou-se evidente que a formação de professores, diante das mudanças curriculares recentes, atravessa um cenário denso, repleto de camadas que se sobrepõem como territórios ainda em disputa. As políticas que reorganizam currículos e redefinem expectativas sobre o papel docente funcionam como forças que deslocam estruturas históricas, exigindo das instituições formadoras um constante movimento de adaptação, interpretação e recriação. Esse cenário não se sustenta apenas na materialidade dos documentos oficiais, mas também nos modos como eles ecoam nos gestos cotidianos de quem ensina e aprende, atravessando práticas, subjetividades e projetos educacionais. As reflexões construídas aqui indicam que qualquer análise da formação docente precisa ir além das normativas, alcançando a complexidade da vida universitária e escolar, em que o currículo ganha corporeidade e sentido.

Ao longo da análise, foi possível observar que as tensões provocadas pelas reformas curriculares não se distribuem de forma homogênea. Elas assumem contornos distintos conforme as condições materiais, culturais e políticas de cada instituição, revelando desigualdades históricas que influenciam profundamente o modo como a formação docente é organizada e vivenciada. Ao mesmo tempo, tais tensões expõem a fragilidade de modelos formativos que, por vezes, se apoiam em estruturas rígidas, desconectadas das necessidades reais das escolas e dos estudantes. Essa desconexão, longe de constituir um obstáculo isolado, funciona como sintoma de desafios mais amplos, que envolvem financiamento, valorização profissional, cultura institucional e compreensão coletiva sobre o que significa formar professores num país plural, desigual e em permanente transformação.

Considerando os argumentos apresentados ao longo do trabalho, emergiu com nitidez a ideia de que a docência não é prática que se deixa domesticar facilmente. Mesmo diante de prescrições detalhadas e discursos que tentam orientar a ação pedagógica como se fossem trilhos fixos, professores e formadores demonstram capacidade de ressignificar, adaptar, negociar e reinventar caminhos. Essa reinvenção não é mero ato de resistência, mas expressão da própria natureza da docência, que combina técnica, sensibilidade, reflexão, imaginação e compromisso ético. A vitalidade da formação docente reside justamente nessa possibilidade de criar espaços de autoria, diálogo e criticidade onde muita gente enxerga apenas obstáculos. O que se vê, portanto, é um campo que se move, que pulsa, que se reconstrói a partir das experiências e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos que o habitam.

A análise apresentada também evidencia que a formação docente precisa ser pensada como tarefa coletiva, que não se resolve apenas com mudanças legais ou ajustes curriculares. Exige-se um ecossistema formativo que articule universidades, escolas, redes de ensino, comunidades e políticas públicas, reconhecendo que a qualidade da formação depende da interação entre esses diferentes atores. Isso implica rever modos de organizar o ensino, fortalecer o vínculo entre teoria e prática, promover experiências formativas significativas e criar condições institucionais que sustentem a inovação pedagógica. Além disso, torna-se imprescindível reconhecer que a docência é atravessada por dimensões humanas que não cabem em esquemas prescritivos, mas que precisam estar no centro das decisões formativas.

Com base na análise realizada, estas considerações finais apontam para a necessidade de compreender a formação docente como campo em constante travessia, no qual desafios e oportunidades coexistem de maneira inseparável. Se, por um lado, as reformas curriculares impõem tensões e exigências que repercutem nos cursos de licenciatura, por outro, abrem janelas para debates profundos, revisões estruturais e reinvenções pedagógicas que podem fortalecer o caráter público, democrático e crítico da educação. A docência, nesse sentido, permanece como espaço de construção de sentidos, atravessado por incertezas, mas também por gestos criativos que mantêm viva a esperança de uma formação que responda às complexidades do presente sem perder de vista o compromisso com a transformação social.

Referências

- [1]. Brasil. Ministério Da Educação. Parecer Cne/Cp Nº 5/2020. Orientações Para A Implementação Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação Inicial De Professores. Brasília: Mec, 2020a.
- [2]. Brasil. Ministério Da Educação. Resolução Cne/Cp Nº 1/2020. Define As Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Continuada De Professores. Brasília: Mec, 2020b.
- [3]. Dourado, Luiz Fernandes. Políticas De Formação Docente No Brasil Em Tempos De Bncc. Educação & Sociedade, Campinas, V. 42, 2021.
- [4]. Freitas, Helena Costa Lopes De. Formação De Professores E Bncc: Inflexões E Disputas. Cadernos De Pesquisa, São Paulo, V. 51, N. 180, 2021.
- [5]. Inep. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Da Educação Superior 2022: Relatório Técnico. Brasília: Inep, 2023.
- [6]. Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. A Bncc E O Campo Do Currículo: Disputas E Reconfigurações. Educação Em Revista, Belo Horizonte, V. 36, 2020.
- [7]. Maciel, Francisca; Shiroma, Eneida. Trabalho Docente, Formação E Políticas Curriculares. Revista Educação Em Questão, Natal, V. 59, 2021.

- [8]. Oliveira, Dafila Andrade; Gentili, Pablo. Reforma Curricular E Formação Docente No Brasil Contemporâneo. Revista Brasileira De Educação, Rio De Janeiro, V. 26, 2021.
- [9]. Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa Das Graças Camargos. Docência No Ensino Superior E Políticas Formativas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, V. 22, 2022.