

Comunicação oral: Eixo 5 - Ensino Superior

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL: HISTÓRICO E DIRETRIZES ATUAIS

Débora Aparecida Martinho da Silva ¹

Resumo: Este artigo objetiva compreender as políticas de formação de professores na região Centro-Oeste do Brasil, através de seu histórico legal no caminho que leva à vivência das diretrizes atuais vigentes. A região Centro-Oeste do Brasil é composta pelos Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal, com histórico de um povo em busca de oportunidades, na promessa do crescimento de um novo Brasil próspero. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com levantamento documental da região centro-oeste, de políticas educacionais implementadas num recorte de tempo entre 2020 a 2025. Buscou-se através do estado do conhecimento, levantar informações fidedignas sobre a realidade quanto ao exercício da formação de professores, e constatou-se que na Região Centro – Oeste há escassez de pesquisas em políticas de formação de professores que possam contribuir na resolução de problemas como quantidade de professores disponíveis para a docência e lacunas na formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Política. Formação de professores. Região Centro-Oeste.

Abstract: This article aims to understand teacher training policies in Brazil's Central-West region, examining their legal history and the path that led to the implementation of current guidelines. Brazil's Central-West region, comprised of the states of Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, and the Federal District, boasts a history of people seeking opportunities, amid the promise of a prosperous new Brazil. This is qualitative research, with a documentary survey of the Central-West region, covering educational policies implemented between 2020 and 2025. Through the state of knowledge, we sought to gather reliable information on the reality of teacher training. We found that there is a scarcity of research on teacher training policies in the Central-West region that could contribute to solving problems such as the number of teachers available for teaching and gaps in initial and continuing education.

Keywords: Politics. Teacher training. Central-West region.

Introdução

A região Centro – Oeste do Brasil é composta pelos Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal, onde se localiza a capital do país. Em 2025, sua população estimada é de 17.238.818 habitantes, segundo dados do IBGE (2023). No campo educacional, a análise de indicadores da região evidencia diferenças importantes entre ciclos

¹ Mestra em Educação pela UFSCar- Campus Sorocaba. Pedagoga Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Especialista em Inclusão Social. Membro do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. Assistente Técnico Pedagógico da Rede Municipal de Conchal. ID Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6280968162081823> . ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2429-3480>.

da Educação Básica e permite problematizar as políticas de formação de professores em vigor.

Quadro 1: Dados Gerais Educacionais da Região Centro- Oeste- 2023

Índices	DF	GO	MT	MS	TOTAL
IDEB- Anos iniciais	5,9	6,1	5,8	5,3	x
IDEB- Anos finais	4,6	5,4	4,8	4,6	X
Docentes- ensino fundamental	18.152	40.943	26.039	22.529	107.663
Docentes – ensino médio	5.988	15.617	11.685	9.459	42.749
Nº de estabelecimentos do ensino - fundamental	861	3.341	1.970	1.171	7.343
Nº de estabelecimentos do ensino médio	264	1.055	687	447	2.453

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da plataforma digital do IBGE (2023)

O Quadro 1 apresenta índices educacionais recentes, destacando que os anos iniciais do ensino fundamental apresentam resultados superiores aos dos anos finais no IDEB. A diferença de aproximadamente um ponto percentual indica desafios no processo de transição entre ciclos, o que levanta reflexões sobre a formação docente e sua relação com a qualidade da aprendizagem. Além disso, observa-se a presença de 155.412 docentes em exercício, distribuídos entre ensino fundamental e médio, e um total de 9.796 estabelecimentos de ensino na região, dados que dimensionam a relevância do debate sobre formação profissional. Outro dado importante é a quantidade de docentes nos dois ciclos, onde no ensino fundamental temos um total de 107.663 e no ensino médio 47.749. Totalizando para a região 155.412 docentes em pleno exercício profissional. Por fim, o número de estabelecimentos de ensino segue a demanda dos índices apresentados, no qual somando ensino fundamental com ensino médio temos um total de 9.796 escolas.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao número de matrículas no ensino fundamental entre 2020 e 2024 (Quadro 2), que ultrapassa os dez milhões na região. Esse dado reforça a centralidade da escola pública e a necessidade de políticas consistentes de formação de professores, considerando que a docência se encontra no centro das discussões sobre qualidade educacional.

Quadro 2 - Matrículas no Ensino Fundamental - IBGE

Estado	2020	2021	2022	2023	2024	Total
Goiás	861.291	855.021	862.812	868.222	878.134	4.325.480
Brasília (DF)	373.032	369.128	365.079	361.438	360.941	1.829.618
Mato Grosso	477.717	486.568	501.193	507.089	516.438	2.489.005
Mato Grosso do Sul	392.015	391.975	393.401	393.616	396.193	1.967.200
Total	2.104.055	2.102.692	2.122.485	2.130.365	2.151.706	10.611.303

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da plataforma digital do IBGE (2023)

Entretanto, as políticas nacionais de formação docente enfrentam dificuldades de implementação, relatadas por professores, gestores e demais profissionais da educação. Entre os principais obstáculos estão as turmas numerosas, a insuficiência de recursos e, sobretudo, a baixa valorização salarial, que impacta diretamente na profissionalização da carreira. Conforme Saviani (2016), as conquistas sociais brasileiras, especialmente na educação, são frequentemente submetidas à lógica econômica e tratadas como “custo Brasil”, girando em torno dos recursos financeiros qualquer atitude política educacional e a frase mais dita entre os gestores é de que não tem dinheiro.

Nesse cenário, a discussão sobre profissionalidade docente ganha relevância, uma vez que envolve dimensões como reconhecimento social, domínio de saberes específicos, autonomia profissional e pertencimento a um corpo coletivo. Tais elementos reforçam a ideia de que a formação de professores não pode ser pensada de modo isolado, mas articulada à valorização da profissão e às condições concretas de trabalho.

Assim, este artigo tem como objetivo compreender as políticas de formação de professores na região Centro-Oeste do Brasil, no período de 2020 a 2025, a partir de um levantamento documental e do estado do conhecimento. A escolha da temática se insere nos estudos preparatórios para o VI Colóquio de Políticas de Formação de Professores, organizado pelo GEPLAGE, previsto para outubro de 2025. O texto está organizado em três seções: na primeira, apresenta-se um panorama das políticas de formação docente na região Centro-Oeste; na segunda, discute-se o histórico de políticas de formação de professores da região Centro – Oeste, e, na terceira problematizam-se a relação entre qualidade da educação e a formação de professores.

Estado do conhecimento – panorama das políticas de formação de professores na região Centro-Oeste

Segundo Gatti (2019) é fundamental considerar os aspectos históricos de formação de professores no Brasil. Sob essa perspectiva, optou-se pela realização de um levantamento bibliográfico do tipo estado do conhecimento que permite a identificação, registro e categorização de produções científicas, promovendo reflexão e síntese sobre determinada área em um recorte temporal específico (Morosini, 2014).

No processo de busca por publicações, alguns critérios foram definidos. O primeiro, foi a seleção das palavras chaves para a pesquisa na frase dando prioridade à “*Políticas de formação de professores na Região Centro- Oeste*”. Caso o material não apresentasse relação direta com o objeto de pesquisa, ele era excluído; por outro lado, os trabalhos pertinentes eram incluídos. O segundo critério foi o recorte temporal, estabelecido entre os

anos 2020 a 2025, de modo a garantir maior direcionamento e atualidade aos resultados encontrados à pesquisa.

Os resultados foram analisados a partir das plataformas definidas para a pesquisa. Na plataforma da SCIELO (Scientific Electronic Library Online) não foram encontradas publicações específicas sobre a formação de professores no centro-oeste; identificou-se apenas um artigo que tratava de políticas de formação de professores no Brasil em sentido mais amplo, porém fora do critério do recorte temporal.

Na plataforma da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a busca retornou 31(trinta e um) trabalhos, dos quais apenas 2 (dois) permaneceram para leitura: uma tese de Souza (2022) e uma dissertação de Duarte (2023) relacionados à formação de professores na região centro-oeste. Duarte (2023) procurou compreender o entendimento dos professores da Educação Química, vinculados a instituições de ensino superior públicas da região Centro-Oeste, com relação à BNC-Formação. Concluiu que as alterações nas diretrizes curriculares para a formação de professores devem ser construídas de forma dialógica com todos que estão envolvidos na formação de professores, não restringindo a apenas um grupo ou ao governo considerando o que seria essencial ao futuro professor.

Souza (2022), por sua vez intensifica os estudos na formação de professoras normalistas rurais no estado de Mato Grosso e Território Federal do Guaporé/Rondônia entre os anos de 1946 e 1963. Com o objetivo de investigar a formação das professoras normalistas rurais em Mato Grosso e Território Federal de Guaporé/Rondônia analisou normas, regulamentos e relatórios dessas escolas no Brasil, bem como os motivos para o estabelecimento de escolas normais regionais e rurais no Centro-Oeste e Norte brasileiros, especificamente nos estados de Mato Grosso e Território Federal do Guaporé/Rondônia.

Concluiu Souza (2022) dizendo que os governos federal e estadual investiram minimamente na instalação de escolas normais rurais para formação de professoras rurais e na maior parte das vezes, decorreu das campanhas e treinamentos aligeirados, quase sempre realizados em centros de treinamento, ou em cursos e escolas normais em período de férias e em serviço.

Enfatizou que as professoras rurais exerciam suas atividades com dedicação nas comunidades nas quais atuavam com o mínimo de estudo que possuíam. As cursistas e a comunidade resistiram perante as dificuldades existentes na região como a falta de transporte, escolarização e saúde. E por fim, destacou que as políticas de educação rural no período seguiram orientação das organizações internacionais, e que a CNER (Campanha Nacional de Educação Rural) surgiu com a finalidade de promover treinamentos e cursos rápidos de

formação de professoras rurais, com o intuito intrínseco de modificar hábitos e costumes da população campesina.

A plataforma BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) apresentou maior quantidade de publicações na área de formação de professores, com 53 (cinquenta e três) resultados. Destes, apenas 2 (duas) estavam diretamente alinhados ao objeto desta pesquisa, dentro do recorte temporal, como por exemplo, a dissertação de mestrado de Maciel (2022) desdobrando-se a investigar a existência de lacunas na formação docente em relação à Educação Sexual, envolvendo gestores e professores que atuam com o componente curricular de Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental da região Centro- Oeste.

Maciel (2022), chegou à conclusão de que há lacunas em variados campos da Formação Continuada docente em relação à temática referida, impactando nas competências necessárias para a atuação dos professores em sua atuação. Foi averiguado carência de projetos de formações continuadas, o que sugere uma Educação Sexual não sendo trabalhada de forma transversal nas unidades escolares. Não foi possível evidenciar-se o atrelamento das práticas aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das mesmas.

Oliveira (2023) por fim, através das categorias de análise: Estado, educação do campo; diferença entre educação rural e educação do campo; políticas públicas e formação de professores, traz como resultado um protagonismo dos movimentos sociais, sindicais, pastorais e da UFMS. Também identificou as feições latifundiárias de MS, a questão agrária e as consequências danosas para o meio ambiente, determinadas pelo uso de agrotóxico e da exploração extensiva. Percebeu-se que as ações de educação do campo, forjaram novas sociabilidades e territorialidades no campo sul mato-grossense.

No Google Acadêmico, por sua vez, foram identificados 10 (dez) resultados, dos quais 9 (nove) em formato de artigos e 1 (um) como tese. A tese de Fernandes (2023), traz um estudo sobre formação continuada a professores da Educação Infantil na região de Anápolis – GO. Apresentou políticas de formação continuada observando que a temática da educação infantil é um campo de estudos e pesquisa em construção. E, nessa construção, é preciso perceber a necessidade não apenas do diálogo e da socialização, mas da formação continuada como possibilidade de construir uma educação infantil de qualidade pautada na formação e valorização do professor.

Dos 9 (nove) artigos restantes, apenas 8 (oito) puderam ser utilizados, pois estavam dentro do critério temporal. Primeiro, Bof (2020) busca diagnosticar no território nacional, as carências de professores da educação básica habilitados para atuar e os resultados direcionam para o risco de apagão professores. No segundo artigo, Lavoura (2020) contribui com um debate teórico sobre a política de formação atual de professor implementada pela

Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de nº 02 de 20 de dezembro de 2019. Terceiro artigo, Martins (2024) discute sobre a formação de professores para elaboração de PEI de crianças com TEA na educação infantil, destacando que o modelo de formação utilizado se mostrou útil para aprimorar as práticas docentes.

Seguindo, no quarto artigo, Jacon (2024) faz um mapeamento dos cursos superiores de formação inicial de professores em computação na América do Sul, indicando o quão empenhados estão os países em qualificar profissionais para a Tecnologia Digital (TD). O quinto, Oliveira (2020), reflete sobre a questão epistemológica da formação de professores nas propostas reformistas do Estado brasileiro desde os anos 1990, as quais se estendem até os dias atuais, focado apenas na epistemologia da práxis.

Medeiros (2022), com o sexto artigo, dialoga sobre o fortalecimento da educação do campo no Centro-Oeste, registrando sobre a formação e atuação de um conjunto de professores, estudantes da graduação e pós graduação e afins. Em sétimo, Almeida (2021) buscou identificar e analisar o perfil dos docentes em cursos de formação superior de tradução e interpretação de língua brasileira de sinais- língua portuguesa nas regiões norte e centro-oeste do Brasil. E por fim, o oitavo artigo traz Portelinha (2020) fazendo uma reflexão teórico-contextual sobre a compreensão do processo de transição do PIBID para uma nova forma e a instituição do Programa de Residência Pedagógica.

A dificuldade em localizar teses e dissertações voltadas à política de formação de professores na região centro-oeste é notável. Essa escassez, somada à descontinuidade de políticas educacionais e à ausência de um diálogo consistente sobre o tema, transforma a questão em um problema social. Nesse contexto, compreender a prática a partir da reflexão crítica torna-se fundamental para ampliar a possibilidade de mudanças em prol da qualidade da educação.

Em um Relatório elaborado em 2021, com a participação conjunta do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), MEC (Ministério da Educação) e a DEE (Diretoria de Estatísticas Educacionais), o qual clarificou em um documento, o Censo da Educação Básica, trazendo dados que ajudam a clarificar a situação educacional das diferentes regiões brasileiras. Em 2021, por exemplo, 83,4% dos docentes possuíam formação em nível superior com grau acadêmico em licenciatura, enquanto 3,0% tinham formação em bacharelado. Além disso, 9,2% concluíram o ensino médio normal/magistério e 4,4% possuíam apenas o ensino médio ou formação inferior (INEP, 2021, p.14).

Dados atuais não estão disponíveis, pois segundo este Relatório, o Censo Escolar deixou de coletar informações sobre cursos superiores em andamento em 2019. Entretanto, em 2021 constatou-se que parte da região centro – oeste apresentava percentuais menores de disciplinas ministradas por professores com formação superior adequada nos anos finais do

ensino fundamental. No ensino médio, segundo INEP (2021), o percentual de docentes com formação adequada para ministrar as disciplinas foi de 83,8% no Distrito Federal, indicando uma situação mais favorável em comparação a algumas) outras regiões.

A tabela 1 abaixo, apresenta o percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada por região do Brasil, considerando todas as etapas da educação básica. Observa-se que a região Centro-Oeste se encontra acima da média nacional e, em algumas etapas, apresenta percentuais superiores aos da Região Sudeste e Sul. Esses dados sugerem que o investimento em educação na região pode ter sido mais bem gerenciado em comparação a outras áreas do país. Gatti (2019) ressalta que, nessa mesma região, o setor privado expandiu consideravelmente a oferta de cursos de licenciatura; em 2016, mais de 76 % dos estudantes matriculados no ensino superior e frequentavam o turno da noite.

Tabela 1- Percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura na mesma área, por região, segundo a etapa de ensino.

ETAPA DE ENSINO	REGIÃO					
	Total	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Ensino Fundamental	65,5%	58,5%	51,8%	73,8%	73,9%	73,1%
Anos iniciais	71,2%	71,9%	59,4%	75,4%	78,4%	79,8%
Anos finais	58,5%	45,5%	42,8%	71,7%	68,3%	64,1%
Ensino médio	66,6%	63,2%	54,2%	74,7%	70,2%	65,3%

Fonte: Elaborado por Deed/Inep baseado em dados de Brasil, Inep (2021b).

Fonte: INEP (2021).

Diante desse panorama, observa-se que a formação de professores na região Centro-Oeste ainda apresenta desafios, especialmente quanto à disponibilidade de pesquisas científicas e à continuidade das políticas educacionais. Apesar de alguns indicadores positivos de formação docente, a escassez de estudos regionais reforça a necessidade de aprofundamento das análises sobre políticas de formação de professores. Compreender essas práticas e seus impactos é essencial para orientar futuras ações e fortalecer a qualidade da educação na região.

Histórico de políticas de formação de professores da região Centro-Oeste e problematizações

Formar o profissional da educação requer estudo da realidade para projeções futuras idealizando o perfil do professor que se deseja lapidar. Há tempos esse tema é objeto estudo e reflexão com intencionalidades definidas, e na linha do tempo histórica educacional

brasileiro, percebe-se que os objetivos oscilaram de acordo com os governos vigentes em cada recorte de tempo.

Saviani (2011) faz uma breve síntese dessa linha do tempo histórica educacional quando categoriza por períodos a educação brasileira dizendo que no 1º período (1549-1759) o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional se dividiu em duas fases, a pedagogia basiliana ou período heroico (1549-1599) e a Pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1759). O 2º período (1759-1932), coexistiram as vertentes religiosas e a leiga da pedagogia tradicional, que também se subdividiu em duas, sendo a primeira a pedagogia pombalina ou ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827) e o desenvolvimento da pedagogia leiga, correspondendo ao ecletismo, liberalismo e o positivismo (1827-1932).

Continua dizendo que o 3º Período (1932-1969) teve a predominância da pedagogia nova, subdividido em três fases, o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); o predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961) e por fim crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969). O último e 4º período, (1969-2001), há a configuração da concepção pedagógica produtivista, esta, dividida em 6 fases, primeira com o predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante o desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980), segundo ensaios contra-hegemônicos: pedagogias da "educação popular", pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980..1991); terceiro, o neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

A Região Centro-Oeste

Em uma recuperação histórica possibilitou o reconhecimento de que, em se tratando do Centro-Oeste, o período fundamental para a compreensão de sua estrutura produtiva e da urbanização presente reside nos anos 60/70, quando se constituíram as bases para a introdução das frentes modernas, que impactaram vigorosamente sua economia e sua estrutura urbana. O auge das transformações iniciadas na década de 30 ocorre nesse período, com as políticas nacionais de colonização, integração e interiorização da economia, capitaneadas pelo estado brasileiro, e com a implantação, pouco tempo depois, dos dois principais núcleos urbanos que cumprem funções polares na região, Goiânia e Brasília (Hogan, 2002, p.18-19)

Passando por mudanças significativas no decorrer das últimas décadas, Hogan (2002) diz que a região teve baixíssimas densidades de ocupação populacional de meados do Século XX, por isso deram lugar ao surgimento de cidades de grande porte, como Brasília e Goiânia. Em consequência, as capitais dos estados da região cresceram significativamente, assim como o peso relativo das demais concentrações urbanas. Estas mudanças determinaram transformações não apenas em termos de direcionamento, mas também de volume dos fluxos

migratórios, privilegiando, no âmbito regional, os movimentos intraestaduais e a concentração urbana, além do incremento da migração para fora da região.

Essa migração ocorreu em grande massa, forçando o surgimento da necessidade de contratação de professores normalistas para trabalharem na educação dos filhos das famílias migrantes, e a preocupação em estruturar a educação nessa região. Em um estudo da formação da formação de professores normalistas rurais em Mato Grosso e no território federal do Guaporé em Rondônia, Souza (2022) relata que os governos federal e estadual investiram minimamente na instalação de escolas normais rurais para formação de professoras rurais e que a formação de professoras rurais, na maior parte das vezes, decorreu das campanhas e treinamentos aligeirados, quase sempre realizados em centros de treinamento, ou em cursos e escolas normais em período de férias e em serviço.

Souza (2022) ainda enfatiza que as professoras rurais atuavam com o mínimo de estudo que possuíam, e mesmo assim exerciam suas atividades com dedicação nas comunidades. As dificuldades com transporte, saúde e escolarização não as deixavam desistir perante a comunidade. Coloca em destaque as políticas educacionais voltadas para a educação rural, onde sob orientação das organizações internacionais e a CNER (Campanha Nacional de Educação Rural), tinham por objetivo promover treinamentos e cursos rápidos de formação de professoras rurais, tendo como intuito intrínseco modificar hábitos e costumes da população campesina.

Assim como ocorreu em muitas cidades do interior onde professores tinham o mínimo de formação para poder ensinar, consideradas aptas para o ensino elementar, da mesma forma aconteceu com a migração de uma grande população para região centro-oeste do Brasil, principalmente quando a capital do Brasil foi idealizada e concretizada para a nova Brasília.

O Curso Normal Regional para formação das professoras regentes de ensino, no Território Federal do Guaporé, que ofertou a formação das professoras regentes de ensino, foi marcado por vigilância e normas. O programa do curso, ao mesmo tempo em que ministrava os conteúdos pedagógicos, também ofertava conhecimentos domésticos e a vivência no meio rural (Souza, 2022, p.36).

Alguns estudos mostram que tentativas existem na busca de aprimorar a formação docente, e Oliveira (2022) destaca que estas tentativas como objeto no campo político, sempre depende de quem assume o poder, pois a formação de professores assume a feição das políticas educacionais de cada período.

Nos grandes centros urbanos da região centro-oeste, atualmente temos 1 (uma) universidade buscando aprimorar sua formação atendendo às necessidades da comunidade TILSP (Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais Português) como aponta Almeida (2021), ao citar a Universidade Federal de Goiás (UFG), a qual oferece curso de Letras:

Tradução e interpretação em Libras/Português e a quantidade de professores com formação complementar na área de TILSP é maior do que a de UFRR (Universidade Federal de Roraima).

Martins (2024) também mostra algo positivo em relação as práticas de formação em um município localizado ao Sul do Mato Grosso do Sul. O trabalho concentrou-se em desenvolver momentos de estudo junto ao professor especialista da sala de recursos, com instrumentos de avaliação a alunos com TEA. A professora ao final dos encontros comentou como que a formação contribuiu para a sua prática e classificou os instrumentos de avaliação como um norteador para a prática profissional.

Considerando as dificuldades para encontrar pesquisas precisam o assunto de políticas públicas de formação de professores na região Centro- Oeste, a hipótese de que essa região segue o que as outras regiões do Brasil têm seguido torna-se mais fortalecida, pois na ausência de modelos e norteadores formativos, o que resta é ser apenas regidos pela CF/88 e a LDB 9393/96, documentos estes que disciplina a educação escolar do país.

Relação entre qualidade da educação e a formação de professores

O Brasil tem muitos desafios a enfrentar no campo educacional, e programas de formação de professores em seus diferentes níveis e etapas, está entre as prioridades legais. Um dos desafios está preconizado na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a qual traz delimitações referentes as finalidades específicas dos cursos superiores no Art. 43, versando que a responsabilidade das universidades no território brasileiro deve

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização

de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996, n. p.).

Para a Educação básica também se encontra diretrizes específicas, como pode se ver no Art. 22.

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996, n.p.).

Considerando que o educando tem por lei o direito a uma educação que assegure uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, o formador, ou seja, o professor responsável por esse processo educacional deve antes de tudo possuir uma formação adequada para fornecer os meios da progressão educacional em seu trabalho.

O PNE (Plano Nacional de Educação) em vigor, além da LDB 9394/96, fomenta a importância da formação de professores, ao estabelecer em suas metas, estratégias para que a educação brasileira alcance patamares mais elevados. Na meta 15, vê-se claramente os objetivos e as estratégias propostas para serem alcançadas em relação a formação profissional.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;

15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

- 15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;
- 15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;
- 15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;
- 15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;
- 15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;
- 15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;
- 15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (Brasil, 2014, n.p.).

Essas políticas públicas educacionais já instaladas, tem por principal objetivo aumentar a qualidade educacional do país, em cumprimento de acordos previamente firmados com órgãos governamentais internacionais. Um deles, e mais recente é o acordo internacional com a conhecida Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas). Brasil (2025) em sua plataforma digital, tem os dados de 93 países participantes, trabalhando por 17 objetivos e metas, em prol de mudanças significativas para a sustentabilidade de um mundo com países focados em desenvolver-se em todos os setores propostos.

Dentre estas 17 metas, encontra-se no objetivo 4 a promoção de uma educação de qualidade, preconizando garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. No tópico 4.7, há objetivos relacionados a formação de professores, como vê-se abaixo.

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (Brasil, 2025, n.p.).

Considerando os aportes acima, entende-se que a qualidade da educação está estritamente ligada à formação profissional do educando. Por isso, há relação entre essas duas necessidades, uma importância e preocupação em investir a nível nacional nesse requisito. Assim como no início da colonização do Brasil, as políticas educacionais vigentes na Europa e testadas no território colonial brasileiro tinha em seu escopo final uma educação de qualidade, sabendo que os filhos dos colonos em destaque nas salas de ensino geralmente partiam para a Europa, a fim de continuar seus estudos após o ciclo de educação elementar, ainda continuamos no mesmo ciclo, tentando acompanhar propostas educacionais de países desenvolvidos economicamente e atropelando o ritmo da educação brasileira.

Para a região Centro-Oeste do Brasil, o início de suas políticas de formação de professores seguiu os moldes das grandes universidades brasileiras já instaladas na época, porém, a predominância de professores sem escolaridade adequada é evidenciada nas publicações e nas leis vigentes do país, mostrado anteriormente com as escolas rurais.

Um fator importante a ser destacado é profissionalização da carreira de professor. Roldão (2017) diz que:

Trata-se, na conceptualização da formação, de, por um lado, operacionalizar com clareza as competências que são requeridas para o desempenho adequado de uma profissão cuja função social tem de ser claramente explicitada e, por outro, de analisar a forma como as componentes de formação deverão organizar-se e interagir num quadro de prática de formação necessariamente eclético (Roldão, 2017, p. 193).

Para que isso seja esclarecido, é importante que os profissionais de educação em sua formação tenham clareza de suas incumbências dentro do ambiente escolar, e novamente a LDB 9394/96 elucida em seu Art. 61, quem são os profissionais da educação e como deve ser a sua formação inicial e continuada.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e

orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o **caput** deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes (Brasil, 1996, n. p.).

Com relação à formação continuada, que é outra questão de extrema importância, o MEC (2025), tem oferecido em sua plataforma diversos cursos de formação aos profissionais da educação e específicos aos professores, totalmente gratuito. Na lista há aproximadamente 30) (trinta) cursos autoinstrucionais de formação continuada com certificação.

Os cursos são de:

- Atualização em Acolhimento de Imigrantes e Refugiados (80 horas)
- Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (300 horas)
- Gestão Escolar (80 horas)
- Formação ao Mundo do Trabalho (180 horas)
- Formação em Linguagens e suas Tecnologias (180 horas)
- Formação em Matemática e suas Tecnologias (180 horas)
- Formação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (180 horas)
- Formação em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (180 horas)
- Formação para Profissionais da Educação Infantil (200 horas)
- Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares (180 horas)
- Educação e Tecnologia (180 horas)
- Bem-Estar no Contexto Escolar (180 horas)
- Igualdade Racial nas Escolas (180 horas)

O professor atualmente tem oportunidades de contribuir para que a qualidade da educação no Brasil avance. Estes cursos oferecem maior conhecimento teórico e reflexões sobre sua prática. Não se pode deixar de mencionar outra questão de extrema importância e que impacta na qualidade da educação, que é a valorização do profissional com salário justo e adequado, além de condições de infraestrutura para o exercício do trabalho. Infelizmente, esse é um dos motivos que uma pesquisa aponta sobre o risco de que em 2040, o Brasil poderá ter carência de 235 mil professores.

Este estudo, segundo o Semesp (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior de São Paulo), há um crescente desinteresse em seguir a carreira docente, especialmente entre os jovens. Os dados mostram que o crescimento de ingressantes em cursos de licenciatura foi menor do que no restante dos outros cursos do ensino superior. Também destaca um envelhecimento dos profissionais, já que o número de professores em início de carreira caiu de 116 mil para 67 mil entre os anos de 2009 e 2021 com jovens até 24 anos. Em contrapartida, docentes com 50 anos ou mais, cresceu um percentual de 109% no mesmo período (Mello, 2025, n.p.).

Considerações finais

O presente artigo buscou compreender as políticas de formação de professores na região centro-oeste do Brasil, através de seu histórico legal no caminho que nos leva à vivência das diretrizes atuais vigentes, e a caracterização da realidade educacional brasileira se mostra de veras preocupante em alguns aspectos.

A formação inicial e continuada necessita de suportes pedagógicos legais, teóricos e para a prática orientações pontuais e assertivas, pois como se vê perante os dados das pesquisas, formação profissional e qualidade estão interligados. Outro fator a ser considerado, é que a região Centro- Oeste do Brasil, é uma região com carências de estudos em políticas educacionais para a formação de professores tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Isso se mostrou na dificuldade em encontrar pesquisas diretamente relacionadas ao objeto de estudo.

O estudo aponta por fim, que a educação na Região Centro – Oeste desperta a atenção para problemas atuais, que necessitam ser resolvidos e os futuros, que precisam ser previamente gerenciados. Tais problemas são: quantidade de professores disponíveis para a docência; lacunas na formação inicial tendo uma grande quantidade de professores não habilitados lecionando; formação continuada em processo de elaboração e adaptação e escassez de

pesquisas direcionadas à prática docente visando uma política educacional democrática e participativa.

Espera-se que este artigo fomente a outras pesquisas na área de políticas educacionais no Brasil, contribuindo para reflexões sobre a formação inicial e continuada de docentes que todos os dias vivenciam uma educação com suas precariedades, mas sonhando e trabalhando para um futuro melhor e de qualidade.

Referências

- ALMEIDA, T. C.; FARIA, J.G.; CRUZ, R. C. V.; MAÑAS, A.G. **Perfil docente das regiões Norte e Centro – Oeste do Brasil em formação superior de tradutores e intérpretes de Libras**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/112491/63803> . Acesso em 18.09.25.
- BOF, M. A.; CASEIRO, L.Z.; MUNDIM, F. C. **Carências de professores na educação básica: risco de apagão?** 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v9.5967> . Acesso em 18.09.25.
- BRASIL, Lei Federal 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. **Coletânea de Leis e Resoluções**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lidador, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 14.09.2025.
- _____, Agenda 2030. 2024. **Supremo Tribunal Federal**. 2025. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/hotsites/agenda-2030/index.html>. Acesso em 20.10.24. Acesso em 21.10.25.
- _____, 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**. Brasília: DF, 25 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 17.07.25.
- CENSO ESCOLAR, **Estatísticas e Indicadores. Dados educacionais**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 14.09.25.
- DUARTE, M.R.V. Uma paisagem compreensiva acerca da BNC- Formação: das lentes dos normativos às compreensões dos formadores de professores de química do Centro- .Oeste. 2023. Dissertação de Mestrado. Disponível em: [.http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/6147](http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/6147) . Acesso em 27.08.25.
- FERNANDES, S. H. **Educação Infantil e Formação continuada de professores na Regional de Anápolis- Go**. Tese de Doutorado. 2023. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4962> . Acesso em 17.08.25.
- GATTI, B. A; BARRETO, E.S.S.; MARLI, E.D.A.A.; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- HOGAN, D. J.(org.). **Migração e ambiente no Centro-Oeste**. Campinas: Núcleo de Estudos de População/UNICAMP: PRONEX, 2002. 322 p. ISBN 85-88258-03. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/migracao_centro/migracao_centro.pdf .

Acesso em 14.09.25.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama das regiões**. 2023. Região Centro – Oeste. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>. Acesso em: 14.09.25.

INEP. **Censo da Educação Básica 2021- Notas Estatísticas**. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_es_tatisticas_censo_escolar_2021.pdf . Acesso em 14.09.25.

JACON, L.S.C.; MELLO, I.C. **Mapeamento dos cursos superiores de formação inicial de professores em computação na América do Sul**. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/semiedu.2024.32825> . Acesso em 18.08.25.

LAVOURA, N. T.; ALVES, M. S.; JÚNIOR, C. L. S. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC- Formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6405> . Acesso em 18.09.25.

MACIEL, E.R. **Educação Sexual: potencialidades e fragilidades na Formação Continuada de educadores brasileiros que atuam na Região Centro-Oeste**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/49196> . Acesso em: 17.09.25.

MARTINS, A. F. A.; BETONE, G. A. B.; BARCELOS, K. S. Formação de professores para elaboração de PEI de crianças com TEA na educação infantil. *Revista Perspectivas em Diálogo*, Naviraí, v. 11, n. 28, p. 107-125, jul./set. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v11i28.21184> . Acesso em 19.08.25.

MELLO, D. **Em 2040, Brasil poderá ter carência de 235 mil professores, diz estudo: pesquisa aponta para risco de falta de professores no ensino básico**. São Paulo, 29 set. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2022-09/em-2040-brasil-podera-ter-carencia-de-235-mil-professores-diz-estudo> . Acesso em: 17-09-25.

MEC, Notícia **Disponibilização de 30 cursos autoinstrucionais de formação continuada para professores e demais profissionais da educação básica, com certificação**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/disponibilizacao-de-17-cursos-auto-instrucionais-de-formacao-continuada-para-professores-e-demais-profissionais-da-educacao-basica-com-certificacao> . Acesso em 18.09.25.

MEDEIROS, M.O.; SARAIVA, R.C.F.; WOLF, E. A., CASTRO, A.G.; CARDOSO, E. C. F. **Diálogos para o fortalecimento da Educação do Campo no Centro-Oeste**. Cadernos RCC#29 • volume 9 • número 2 • maio 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1371/840> . Acesso em: 18.09.25.

MOROSINI, M.C. Estado do conhecimento e estado da arte: concepções e distinções. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 37, n.1, p. 9-26, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875/12399> . Acesso em 07.08.25.

OLIVEIRA, J.R.R. **Campo em movimento: Projetos e Programas – das Roças às Políticas de Educação do Campo**. Tese de Doutorado. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6983> . Acesso em 21.09.25.

OLIVEIRA, D.J.; QUEIROZ, V. R. F. **Epistemologia e formação de professores: entre a prática e a práxis**. *Póiesis Pedagógica*, Catalão - GO, v. 20, e-74070, 2022, ISSN: 2178-4442. Disponível em: <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v20.74070> . Acesso em: 18.09.25.

PORTELINHA, A. M. S.; NEZ, E.; BORDIGNON, L. S. **Política de formação de professores: reflexões sobre o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v9n1p29-42> . Acesso em 18.09.25.

ROLDÃO, M.C. **Formação de professores e desenvolvimento profissional**. *Revista de Educação PUC- Campinas*, vol. 22, num. 2, pp. 191-202, 2017. PUC-Campinas. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5720/572061714003/html/#B1> . Acesso em 21.09.25.

_____, **Formação de professores e desenvolvimento profissional**. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638> . Acesso em 21.09.25.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5.ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SOUZA, C.O. **Nos Sertões do Centro- Oeste e Norte brasileiros: formação de professoras normalistas rurais em Mato Grosso e no território federal do Guaporé em Rondônia (1946-1963)**. 2022. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5076> . Acesso em 30.07.25.