



O PERFIL DO PROFESSOR FORMADOR E A EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE TEÓRICA

EL PERFIL DEL PROFESOR FORMADOR Y LA EFECTIVIDAD DE LA FORMACIÓN CONTINUA: UN ANÁLISIS TEÓRICO

THE PROFILE OF THE TEACHER EDUCATOR AND THE EFFECTIVENESS OF CONTINUING EDUCATION: A THEORETICAL ANALYSIS

Cristian Roberto Antunes de Oliveira¹
Maria Iolanda Demeneck de Figueiredo²

RESUMO: O presente artigo analisa o perfil do professor formador e sua relação com a efetividade da formação continuada de professores da educação básica no Brasil. Parte-se do pressuposto de que a qualidade dos programas formativos está associada às competências, à identidade profissional e às práticas pedagógicas desenvolvidas por aqueles que assumem a função formadora. O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos da área da formação docente e das políticas educacionais, mobilizando contribuições de autores como Nóvoa, Tardif, Pimenta, Imbernón, Freire e Gatti. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, baseada na análise interpretativa de produções acadêmicas e de documentos normativos que orientam a formação docente no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e a BNC-Formação. A análise evidencia que o professor formador exerce papel central na mediação entre teoria e prática, na promoção da reflexão crítica sobre a docência e no fortalecimento do desenvolvimento profissional de professores em serviço. Como contribuição, o artigo sistematiza dimensões do perfil do professor formador e evidencia a necessidade de políticas públicas estruturadas que reconheçam essa função como estratégica para o fortalecimento da formação docente e para a melhoria da qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Formação continuada; Identidade docente; Políticas educacionais; Professor formador.

ABSTRACT: This article analyzes the profile of the teacher educator and its relationship with the effectiveness of continuing education for basic education teachers in Brazil. It is based on the assumption that the quality of training programs is associated with the competencies, professional identity, and pedagogical practices developed by those who assume the role of teacher educator. The study is grounded in theoretical references from the field of teacher education and educational policies, drawing on contributions from authors such as Nóvoa, Tardif, Pimenta, Imbernón, Freire, and Gatti. Methodologically, it adopts a qualitative, theoretical-bibliographic approach, based on the interpretative analysis of academic productions and normative documents that guide teacher education in Brazil, such as the Law of Guidelines and Bases of National Education, the National Common Curricular Base, and the National Base for Teacher Education. The analysis shows that the teacher educator plays a central role in mediating the relationship between theory and practice, promoting critical reflection on teaching, and strengthening the professional development of in-service teachers. As a contribution, the article systematizes key dimensions of

¹ Cristian Roberto Antunes de Oliveira, Doutoranda em Educação – Universidade do Planalto Catarinense, cristiandeoliveiracristian833@gmail.com.

² Maria Iolanda Demeneck de Figueiredo, Doutoranda em Educação – Universidad de la Empresa (UDE/Uruguai), iolanda.demeneck@gmail.com.



the teacher educator profile and highlights the need for structured public policies that recognize this role as strategic for strengthening teacher education and improving the quality of basic education.

Keywords: Continuing education; Teacher identity; Educational policies; Teacher educator.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem se consolidado como um eixo estratégico das políticas públicas educacionais voltadas à valorização docente e à melhoria da qualidade do ensino. Em um cenário de constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e curriculares, torna-se imperativo repensar o papel do educador não apenas como transmissor de conteúdos, mas como sujeito reflexivo, pesquisador e protagonista de sua prática. Nesse processo, destaca-se a figura do professor formador: aquele que atua como mediador nos processos formativos dos docentes, especialmente no contexto da formação em serviço.

A formação continuada no Brasil enfrenta múltiplos desafios, tais como a descontinuidade das políticas públicas, a ausência de diretrizes nacionais específicas para os formadores, a precarização das condições de trabalho docente e a baixa adesão dos professores às ações formativas. A pouca participação dos docentes em atividades formativas evidencia um cenário preocupante, que requer análise crítica e ações estruturadas.

Este artigo propõe-se a analisar, sob uma perspectiva teórica, o perfil do professor formador e sua relação com a efetividade dos programas de formação continuada. Parte-se do pressuposto de que a qualidade desses programas depende, em grande medida, das competências, da identidade e das práticas desenvolvidas por quem assume a função formadora. Assim, compreender o papel, os saberes e os desafios enfrentados por esses profissionais é essencial para repensar os modelos de formação docente e propor estratégias que promovam a valorização e o engajamento dos educadores.

O problema de pesquisa que orienta a presente reflexão é: de que maneira o perfil, os saberes e as competências do professor formador influenciam a efetividade dos processos de formação continuada de professores da educação básica? A partir dessa problematização, o estudo busca compreender quais dimensões formativas, profissionais e institucionais caracterizam a atuação do formador e como essas dimensões se articulam com as políticas educacionais e com as práticas formativas desenvolvidas nos contextos de formação docente.

A análise está organizada em quatro eixos: (1) a história da formação docente no Brasil e a emergência do professor formador; (2) a identidade e as competências desse profissional; (3) a articulação entre teoria e prática na formação continuada; e (4) os desafios das políticas públicas para a formação de formadores. Este estudo busca contribuir para o aprofundamento do debate sobre a formação docente e o papel estratégico do formador na construção de uma escola democrática, crítica e transformadora.



2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A história da formação docente no Brasil e a emergência do formador

A trajetória da formação docente no Brasil é marcada por um percurso historicamente complexo, atravessado por reformas educacionais, disputas ideológicas e descontinuidades nas políticas públicas. Desde o século XIX, com a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, o Estado brasileiro já indicava a necessidade da criação de Escolas de Primeiras Letras, sem, no entanto, garantir condições efetivas para a profissionalização do magistério. A precariedade das instituições formadoras e a ausência de uma política consistente geraram um sistema desigual e com graves lacunas de qualidade (Saviani, 2009).

No início do século XX, a institucionalização das Escolas Normais representou um avanço na tentativa de sistematizar a formação de professores para o ensino primário. Contudo, a orientação dos currículos era tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na disciplinarização dos sujeitos, o que pouco contribuía para a construção de uma identidade docente crítica e autônoma (Nóvoa, 2009; Gatti, 2013).

Durante o Estado Novo (1937–1945), com as reformas lideradas por Francisco Campos e Gustavo Capanema, houve uma tentativa de estruturar o sistema educacional nacional. Ainda assim, prevaleceu uma concepção tecnicista e funcionalista de educação, em que a formação docente era pensada como meio de preparar trabalhadores para o mercado, e não como processo formativo humanizador e crítico (Pimenta, 2017).

Foi apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), que a formação docente passou a ser concebida como direito e dever do Estado, vinculada ao ensino superior e à formação continuada. A LDB representou um marco legal importante ao prever a articulação entre formação inicial e continuada, embora tenha deixado lacunas quanto à estruturação de políticas públicas permanentes e ao reconhecimento da função formadora.

A emergência do professor formador como categoria específica e necessária dentro das políticas de formação é um fenômeno mais recente. Esse profissional, que atua na mediação entre os saberes teóricos e as práticas escolares, tornou-se central nas ações de qualificação docente. Contudo, a ausência de uma política nacional específica para a formação de formadores reflete o desafio de consolidar essa função como eixo estruturante da política educacional brasileira (Gatti, 2021).

2.2 A identidade e as competências do professor formador

A identidade do professor formador é um constructo dinâmico e situado, moldado pelas interações entre história pessoal, experiência profissional, saberes pedagógicos e contextos institucionais. Nóvoa (2009) argumenta que ser professor formador exige mais do que domínio de conteúdos e técnicas; requer uma postura ética e reflexiva, sustentada por uma compreensão crítica do papel docente na sociedade.



Segundo Tardif (2014), os saberes do professor formador são múltiplos: incluem saberes disciplinares, curriculares, da experiência e da formação. Trata-se de um profissional que se constitui na articulação entre o fazer e o refletir, entre ensinar e aprender, entre orientar e escutar. Sua competência pedagógica não se reduz à replicação de modelos, mas se expressa na mediação crítica dos processos formativos e na construção coletiva do conhecimento.

Pimenta (2017) ressalta que a formação de formadores deve contemplar uma epistemologia da prática, na qual o conhecimento pedagógico é construído a partir da análise da experiência e da problematização da realidade escolar. Essa perspectiva exige que o professor formador seja também um pesquisador da prática, um sujeito capaz de compreender os processos de aprendizagem docente e de elaborar propostas formativas contextualizadas e emancipatórias.

Freire (1996), por sua vez, enfatiza a dimensão dialógica da formação: ensinar é também aprender, e formar é um ato político que implica compromisso com a transformação social. O formador, nesse sentido, deve cultivar uma escuta sensível, uma postura de acolhimento e uma prática colaborativa que incentive a autonomia e a criticidade dos professores em formação.

As competências do formador, portanto, incluem o domínio do conteúdo e da didática, mas também envolvem sensibilidade ética, capacidade de mobilizar os sujeitos para a ação reflexiva e competência para construir vínculos de confiança e respeito. Como destaca Gatti (2021), é essencial que esse profissional seja reconhecido institucionalmente, tenha acesso à formação continuada e atue em ambientes que valorizem a pesquisa, a inovação e o diálogo pedagógico.

2.3 A relação entre teoria e prática na formação continuada

A dissociação entre teoria e prática ainda é um dos grandes desafios da formação docente no Brasil. Tradicionalmente, os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada têm operado com uma lógica fragmentada, em que a teoria aparece desvinculada das realidades escolares e a prática é tratada como mera aplicação de prescrições curriculares (Pimenta; Anastasiou, 2014).

A superação dessa dicotomia requer uma concepção integrada de formação, na qual a teoria seja problematizada a partir da experiência docente e a prática seja compreendida como espaço de produção de saberes. Schön (1992) propõe a noção de "prática reflexiva", segundo a qual o professor aprende ao refletir sobre sua ação, identificando problemas, formulando hipóteses e testando novas estratégias pedagógicas.

Imbernón (2018) reforça a necessidade de metodologias que valorizem a formação situada e colaborativa, como grupos de estudo, projetos interdisciplinares, comunidades de prática e estágios supervisionados com acompanhamento reflexivo. O professor formador, nesse contexto, desempenha um papel fundamental ao fomentar espaços de análise coletiva da prática e ao promover a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes do cotidiano escolar.

A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019) reconhece essa necessidade ao propor experiências práticas desde o início



da formação, incentivando metodologias ativas e a vinculação com os contextos escolares. No entanto, sua implementação enfrenta desafios estruturais, como a falta de tempo, recursos e apoio institucional.

Para garantir uma formação continuada que supere a fragmentação entre teoria e prática, é necessário investir na construção de propostas que valorizem a autoria docente, o protagonismo formativo e a reflexão crítica sobre a ação. O formador deve atuar como mediador e pesquisador, capaz de favorecer processos de aprendizagem que unam saber e fazer, pensar e agir, ensinar e transformar.

2.4 Políticas públicas e desafios da formação de formadores

A formação de professores formadores carece, no Brasil, de uma política pública estruturada, contínua e integrada aos sistemas de ensino. Enquanto a formação inicial de professores é regida por diretrizes específicas – como a LDB (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e a BNC-Formação (Brasil, 2019) – a formação de formadores ainda é tratada de maneira pontual, fragmentada e desarticulada.

Essa lacuna impacta diretamente a qualidade da formação docente, uma vez que os formadores atuam sem o respaldo de uma política nacional que defina critérios, competências, mecanismos de avaliação e incentivos à profissionalização. Como destaca Imbernón (2018), não se trata apenas de formar professores, mas de formar formadores capazes de compreender a complexidade dos processos educativos e de propor caminhos inovadores para a qualificação da prática docente.

A descontinuidade das ações governamentais, as mudanças de gestão e a fragilidade das políticas federativas também contribuem para a instabilidade da formação de formadores. Programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), embora relevantes, foram interrompidos sem avaliações sistemáticas e sem políticas de institucionalização, o que compromete sua eficácia e sustentabilidade (Gatti, 2021).

Outro desafio recorrente é a precarização do trabalho docente e a ausência de reconhecimento institucional da função formadora. Muitos formadores atuam sem carga horária específica, sem apoio para pesquisa e sem formação continuada própria, o que limita sua atuação e impacta negativamente os processos formativos.

Como aponta Nóvoa (2022, p. 45), é preciso compreender que “não basta formar professores, é necessário formar quem forma”. Isso exige a criação de políticas públicas que valorizem a função formadora, reconheçam sua especificidade e promovam a articulação entre universidade, escola e sistema educacional.

Dessa forma, a formação de formadores deve ser compreendida como eixo estratégico da política educacional, exigindo investimento contínuo, acompanhamento sistemático, regulamentação normativa e valorização profissional. Somente com uma política robusta e socialmente referenciada será possível consolidar uma rede de formadores capazes de promover a transformação da formação docente e, por conseguinte, da educação básica no Brasil.



Diante da complexidade que envolve a formação de professores formadores no Brasil, torna-se necessário sistematizar os principais desafios enfrentados por esses profissionais, articulando-os às contribuições teóricas que fundamentam a discussão. A seguir, apresenta-se o Quadro 1 explicativo que sintetiza os entraves mais recorrentes na formulação e execução de políticas públicas voltadas à formação de formadores, destacando as principais proposições de autores que contribuem para o aprofundamento crítico desse campo.

Quadro 1. Políticas públicas e desafios da formação de formadores: contribuições teóricas

Desafios identificados	Descrição	Autores / Referências
Ausência de política pública estruturada	Falta de diretrizes nacionais específicas e articuladas para a formação de formadores.	Brasil (2019); Gatti (2021)
Fragmentação e descontinuidade das ações formativas	Políticas desarticuladas, programas pontuais e ausência de institucionalização das formações.	Gatti (2021); Imbernón (2018)
Falta de reconhecimento da função formadora	Inexistência de valorização institucional, ausência de regulamentação de carga horária e de incentivos à profissionalização.	Nóvoa (2022); Imbernón (2018)
Precarização das condições de trabalho dos formadores	Carência de tempo para pesquisa, ausência de formação específica e apoio pedagógico limitado.	Gatti (2021); Pimenta (2017)
Necessidade de articulação entre universidade, escola e sistema educacional	A formação de formadores exige ações conjuntas, integrando pesquisa, prática e política educacional.	Nóvoa (2022); Imbernón (2018); Pimenta (2017)
Demanda por investimento contínuo e sistemático na formação de formadores	A qualificação do formador requer políticas sustentadas por financiamento adequado, formação inicial e continuada e avaliação permanente.	Gatti (2021); Brasil (2019); Imbernón (2018)
Formação do formador como eixo estratégico da política educacional	A função formadora deve ser reconhecida como central nas políticas públicas de valorização e desenvolvimento profissional docente.	Nóvoa (2022); Imbernón (2018); Gatti (2021); Pimenta (2017)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

2.5 Desafios do Professor Formador

Apesar da importância do professor formador para a qualificação dos docentes da educação básica, sua atuação enfrenta inúmeros desafios que comprometem a efetividade do processo formativo. Entre os principais desafios, destacam-se:

a) Falta de reconhecimento e valorização profissional

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores formadores é a falta de reconhecimento institucional e social. Muitos desses profissionais não possuem uma carreira estruturada dentro das universidades e centros de formação, o que dificulta a valorização do seu trabalho. Segundo Nóvoa (2022, p. 110):



O professor formador ainda não ocupa o espaço de prestígio que deveria ter dentro do sistema educacional, sendo frequentemente visto como um mero transmissor de conteúdos, e não como um agente essencial na qualificação docente.

b) Descontinuidade das políticas de formação docente

A formação de professores no Brasil é frequentemente prejudicada pela falta de continuidade das políticas públicas. Muitos programas são interrompidos ou reformulados sem um planejamento adequado, o que compromete a qualidade da formação docente. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 85): “As constantes mudanças nas políticas educacionais afetam diretamente a formação de professores, dificultando a consolidação de programas eficazes e a valorização do professor formador”.

c) Falta de incentivos para a formação continuada

Embora a legislação brasileira reconheça a importância da formação continuada, na prática, muitos professores formadores não recebem incentivos financeiros ou institucionais para participarem de cursos e especializações. Isso limita o aprimoramento profissional e reduz a qualidade dos programas formativos.

d) Sobrecarga de trabalho

A atuação como professor formador muitas vezes acumula responsabilidades administrativas e acadêmicas, resultando em uma sobrecarga de trabalho que dificulta o aprofundamento das práticas formativas. “A carga excessiva de trabalho impede que o professor formador se dedique integralmente à pesquisa e ao desenvolvimento de práticas inovadoras, o que compromete a qualidade da formação oferecida” (Gatti, 2021, p. 98).

e) Necessidade de atualização frente às novas tecnologias educacionais

O avanço das tecnologias digitais tem impactado a educação de maneira significativa. O professor formador precisa estar atualizado em relação ao uso de ferramentas tecnológicas para potencializar o ensino, mas muitas vezes enfrenta dificuldades devido à falta de capacitação ou infraestrutura adequada nas instituições de ensino.

O professor formador possui um papel central na qualificação docente, pois é responsável por orientar e mediar a construção do conhecimento pedagógico dos professores em formação. No entanto, para desempenhar sua função com excelência, ele precisa desenvolver um conjunto de competências que vão além do conhecimento teórico, incluindo habilidades interpessoais, flexibilidade e compromisso com a aprendizagem contínua.

Os desafios enfrentados por esses profissionais, como a falta de reconhecimento e a descontinuidade das políticas educacionais, evidenciam a necessidade de um olhar mais atento para a valorização e o aprimoramento da formação docente. Investir na



qualificação e na valorização do professor formador é essencial para garantir uma educação de qualidade e fortalecer o desenvolvimento da docência no Brasil.

A complexidade da atuação do professor formador exige o enfrentamento de inúmeros desafios que extrapolam os aspectos pedagógicos e atingem dimensões estruturais, institucionais e políticas. Tais obstáculos impactam diretamente a qualidade dos processos formativos e a efetividade da formação docente, comprometendo a construção de práticas pedagógicas críticas, inovadoras e contextualizadas. Nesse sentido, torna-se necessário sistematizar os principais desafios enfrentados por esses profissionais, de modo a evidenciar as fragilidades das políticas públicas voltadas à formação de formadores e à urgência de ações estruturadas para sua valorização. O Quadro 2, a seguir, apresenta uma síntese dos desafios mais recorrentes, suas implicações na prática formativa e os autores que fundamentam essas análises.

Quadro 2. Desafios enfrentados pelo professor formador na formação docente

Desafio	Descrição	Consequências	Autores
Falta de reconhecimento e valorização profissional	Ausência de carreira estruturada, prestígio acadêmico-institucional e reconhecimento social.	Desmotivação, invisibilidade institucional e desvalorização da função formadora.	Nóvoa (2022)
Descontinuidade das políticas de formação docente	Interrupção ou reformulação de programas sem planejamento consistente.	Prejuízos à consolidação de propostas formativas eficazes e instabilidade nas práticas formadoras.	Pimenta; Anastasiou (2014)
Falta de incentivos à formação continuada	Ausência de apoio financeiro, institucional e estrutural para o aperfeiçoamento dos formadores.	Dificuldade de atualização, estagnação profissional e impacto na qualidade da formação oferecida.	(Fundamentação geral do texto)
Sobrecarga de trabalho	Acúmulo de funções docentes, administrativas e burocráticas nos centros de formação e nas universidades.	Limitação do tempo disponível para pesquisa, planejamento e inovação pedagógica.	Gatti (2021)
Desafios frente às novas tecnologias educacionais	Necessidade de atualização em metodologias digitais, uso de plataformas, recursos interativos e ferramentas de ensino-aprendizagem <i>online</i> .	Dificuldade em integrar tecnologias aos processos formativos; lacunas pedagógicas e tecnológicas.	(Fundamentação geral do texto)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Conforme sistematizado no quadro, os principais desafios enfrentados pelos professores formadores estão relacionados a aspectos institucionais, políticos e pedagógicos que comprometem o desenvolvimento de sua função e a qualidade da formação docente.



2.6 Caminhos e experiências para se tornar um formador competente

A trajetória para se tornar um professor formador competente é multifacetada, exigindo não apenas sólida formação acadêmica, mas também experiências práticas e reflexivas que permitam o desenvolvimento de habilidades pedagógicas voltadas à formação continuada de docentes. Segundo Pimenta (2017), a formação do formador deve articular teoria e prática, de modo que este profissional seja capaz de compreender as necessidades dos professores e atuar como mediador na construção do conhecimento.

O percurso de um professor formador geralmente inicia-se na docência na educação básica, seguida pela busca por especializações e aprofundamento teórico em metodologias de ensino. Conforme Nóvoa (2009, p. 21), “ser professor implica um constante movimento de aprendizagem, que não se esgota na formação inicial, mas se estende ao longo de toda a vida profissional”. Assim, o professor que deseja atuar na formação de seus pares deve investir em seu desenvolvimento profissional contínuo, participando de cursos, grupos de estudo e pesquisas voltadas para a formação docente.

A experiência na sala de aula também é um fator determinante para a qualificação do professor formador. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos ao longo da prática e refletem um processo de aprendizagem que vai além da simples transmissão de conteúdo. Dessa forma, um formador competente não se limita a replicar teorias pedagógicas, mas as ressignifica à luz das experiências dos professores que participam das formações continuadas.

De acordo com Imbernón (2010), a formação do professor formador deve contemplar aspectos como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a capacidade de mediação e a adoção de metodologias ativas que favoreçam a aprendizagem colaborativa. Como enfatiza o autor: “A formação de formadores precisa considerar a realidade dos professores, proporcionando-lhes espaços para reflexão crítica e desenvolvimento de competências pedagógicas que possibilitem a inovação e a melhoria do ensino” (Imbernón, 2010, p. 58).

Outro aspecto relevante no percurso formativo do professor formador é a participação em programas de desenvolvimento profissional e pesquisa na área da educação. Vaillant (2006) aponta que a formação de formadores deve incluir um olhar atento às políticas educacionais, garantindo que esses profissionais compreendam o contexto em que atuam e sejam capazes de orientar os docentes na implementação de práticas inovadoras e eficazes.

Em síntese, tornar-se um formador competente exige um compromisso contínuo com a aprendizagem, a prática docente e a reflexão crítica. Como ressalta McAllister (2018), a formação de formadores deve estar pautada na promoção de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, permitindo que os professores adquiram não apenas conhecimentos teóricos, mas também desenvolvam a autonomia necessária para se tornarem agentes transformadores da educação.

A fim de sintetizar os principais elementos discutidos sobre o percurso formativo do professor formador, apresenta-se a figura intitulada “Caminhos e Experiências para se Tornar um Professor Formador Competente”. Este esquema visual organiza, de forma sequencial e analítica, os marcos essenciais dessa trajetória, estabelecendo uma relação



direta com os autores que fundamentam teoricamente cada etapa. A proposta evidencia que a formação do formador vai além da aquisição de conhecimentos teóricos, abrangendo a vivência na docência, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a compreensão aprofundada das políticas educacionais. Ademais, destaca-se a relevância da aprendizagem contínua como base para o compromisso ético e pedagógico necessário à atuação formativa.

2.7 Conhecimento específico do professor formador

O professor formador deve possuir um conhecimento específico que vá além do domínio teórico dos conteúdos escolares, englobando também saberes pedagógicos, metodológicos e socioemocionais. Sua função exige habilidades para orientar professores da educação básica, promovendo reflexões críticas sobre a prática docente e incentivando a adoção de novas metodologias de ensino.

Conforme destaca Imbernón (2010), o conhecimento do professor formador deve abranger três dimensões essenciais:

1. Conhecimento teórico-metodológico: envolve a compreensão das teorias pedagógicas, das políticas educacionais e das metodologias de ensino.
2. Conhecimento prático: refere-se à experiência adquirida em sala de aula e à capacidade de articular teoria e prática na formação de professores.
3. Habilidades socioemocionais: incluem a empatia, a comunicação assertiva e a mediação de conflitos, que são fundamentais para o trabalho com professores em formação.

Para Nóvoa (2022), um bom formador precisa ser capaz de criar espaços de aprendizagem coletiva, nos quais os professores se sintam encorajados a compartilhar experiências e construir novos saberes. Como enfatiza o autor: “A formação de professores deve ser um processo dinâmico, no qual o formador atua como facilitador do conhecimento, promovendo diálogos e incentivando a inovação na prática pedagógica” (Nóvoa, 2022, p. 29). Portanto, o conhecimento específico do professor formador deve ser constantemente ampliado e atualizado, garantindo que sua atuação contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica.

Com base na análise do texto apresentado e apoiando-se em referenciais teóricos como Imbernón (2010), Nóvoa (2022) e outros estudiosos da área da formação docente, elaboramos o Quadro 3 ampliado que sistematiza os conhecimentos e competências específicos do professor formador em três grandes eixos: saberes teórico-metodológicos, práticos e socioemocionais. A proposta busca oferecer uma visão integrada das dimensões que sustentam a atuação qualificada do formador na formação continuada de professores da educação básica. Para cada eixo de conhecimento, são descritas sugestões de ações formativas e competências complementares que contribuem para o fortalecimento do papel do formador, promovendo uma formação crítica, contextualizada e alinhada às demandas da contemporaneidade.



Quadro 3. Saberes e competências específicas do professor formador

Eixo do Conhecimento	Descrição	Sugestões de Ações Formativas e Competências Complementares	Referência Teórica
1. Conhecimento Teórico-Metodológico	Domínio das teorias pedagógicas, políticas públicas educacionais, currículos (ex.: BNCC) e metodologias ativas de ensino.	Estudo sistemático de referenciais teóricos contemporâneos. Planejamento de formações alinhadas à realidade escolar. Aplicação de metodologias inovadoras.	Imbernón (2010); Perrenoud (1993); Nóvoa (2009, 2022)

Eixo do Conhecimento	Descrição	Sugestões de Ações Formativas e Competências Complementares	Referência Teórica
2. Conhecimento Prático	Vivência em sala de aula, capacidade de articular teoria e prática, compreensão dos desafios reais do cotidiano escolar.	Observação de aulas reais e simulações. Estudos de caso e relatos de experiência. Reflexão coletiva sobre dilemas da prática docente.	Tardif (2014); Pimenta (2017); Schön (1992)
3. Habilidades Socioemocionais	Competências interpessoais como empatia, escuta sensível, mediação de conflitos e postura ética.	Formação continuada em educação emocional. Práticas de escuta ativa e <i>feedback</i> formativo. Dinâmicas em grupo para fortalecimento de vínculos.	Imbernón (2011); UNESCO (2019); Borges (2020)
4. Mediação Pedagógica	Capacidade de facilitar processos de aprendizagem coletiva, conduzir debates, estimular a construção compartilhada de saberes.	Organização de grupos colaborativos. Promoção de comunidades de prática. Valorização das experiências docentes como ponto de partida.	Freire (1970); Nóvoa (2009); Valenzuela (2021)
5. Competência Reflexiva	Habilidade para estimular a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e os contextos educacionais.	Uso de portfólios reflexivos. Rodas de conversa com base em problemas reais. Formação baseada na práxis.	Schön (1992); Freire (1970); Imbernón (2011)
6. Atualização Permanente	Busca constante por novos saberes, inovação metodológica e adaptação às mudanças nas políticas e demandas educacionais.	Participação em eventos acadêmicos. Leitura crítica de pesquisas educacionais. Inserção em redes de formação e pesquisa em educação.	Gatti (2008); Nóvoa (2022); McAllister (2018)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, de cunho teórico-bibliográfico, com vistas a promover uma reflexão crítica sobre o papel do professor formador na formação continuada de docentes da educação básica.

No que se refere aos critérios de seleção das obras analisadas, priorizaram-se produções reconhecidas no campo da formação docente e das políticas educacionais, considerando tanto a relevância teórica dos autores quanto a recorrência de suas



contribuições no debate acadêmico contemporâneo. O levantamento privilegiou estudos publicados nas duas últimas décadas, período marcado pela intensificação das discussões sobre profissionalização docente, formação continuada e políticas de desenvolvimento profissional no Brasil e em contextos internacionais. Entretanto, foram também incorporadas obras anteriores a esse recorte temporal quando se tratam de referenciais clássicos amplamente consolidados na literatura educacional, cujas formulações permanecem fundamentais para a compreensão conceitual dos saberes docentes, da prática reflexiva e da identidade profissional do professor. Assim, a inclusão de autores como Tardif (2014), Schön (1992) e Freire (1970, 1996) justifica-se por sua influência estruturante na constituição do campo teórico da formação de professores, permitindo articular contribuições clássicas com produções mais recentes. Tal procedimento metodológico busca assegurar consistência analítica à discussão, ao mesmo tempo em que possibilita situar o debate contemporâneo em diálogo com fundamentos teóricos que sustentam historicamente a área da formação docente.

A estrutura textual adotada é argumentativa e fundamenta-se na análise interpretativa do discurso dos autores, em articulação com documentos normativos, como a LDB (Brasil, 1996), a BNC-Formação (Brasil, 2019), a BNCC (Brasil, 2017) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 (Brasil, 2014).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão teórica permitiu aprofundar a compreensão sobre a importância do professor formador no contexto da formação continuada de professores da educação básica. Os estudos analisados evidenciam que o perfil do formador é um elemento central para a efetividade dos processos formativos, influenciando diretamente a motivação, o engajamento e a aprendizagem dos docentes em serviço.

A análise da trajetória histórica da formação docente no Brasil revelou um percurso marcado por avanços normativos e descontinuidades estruturais. A ausência de políticas públicas consistentes e de longa duração comprometeu, ao longo do tempo, a construção de uma identidade profissional sólida entre os professores e, mais recentemente, entre os formadores. A institucionalização das funções de formador ainda é incipiente, e sua valorização social e profissional carece de políticas estruturantes.

A identidade e as competências do professor formador, conforme discutido nos textos de Nóvoa (2009, 2022), Tardif (2014), Pimenta (2017), Freire (1970, 1996), Gatti (2008, 2013, 2021) e outros autores, constituem um campo complexo e em constante construção. A formação do formador exige não apenas conhecimento técnico, mas também um compromisso ético e político com a transformação da prática educativa. Trata-se de um profissional que atua na interface entre teoria e prática, promovendo a articulação de saberes, a reflexão crítica e o protagonismo docente. A epistemologia da prática, a escuta sensível, a mediação dialógica e a sensibilidade pedagógica são elementos fundamentais desse perfil.

Para que a formação continuada seja efetiva, é necessário superar a fragmentação entre teoria e prática. Os programas formativos devem estar contextualizados, dialogar com as necessidades reais dos professores e valorizar suas experiências. A prática



pedagógica deve ser entendida como espaço de construção de saberes, e não como mera aplicação de conteúdos. Nessa direção, o papel do professor formador é decisivo para criar ambientes colaborativos e significativos de aprendizagem.

As políticas públicas voltadas à formação de professores ainda não contemplam, de maneira sistemática, a formação dos formadores. A ausência de diretrizes específicas, a descontinuidade dos programas e a precarização das condições de trabalho dos formadores revelam a necessidade urgente de uma política nacional que reconheça essa função como estratégica para a melhoria da qualidade da educação básica. Essa política deve prever formação inicial e continuada específica, condições institucionais adequadas, reconhecimento profissional e inserção qualificada nos sistemas de ensino.

Nesse sentido, a análise do papel do professor formador evidencia que a efetividade da formação continuada não pode ser compreendida apenas a partir da identificação de competências ou atribuições profissionais, mas exige uma leitura crítica das relações entre saberes docentes, políticas educacionais e condições institucionais de trabalho. Enquanto autores como Tardif (2014) enfatizam a pluralidade dos saberes construídos na experiência docente, Pimenta (2017) e Schön (1992) destacam a centralidade da reflexão sobre a prática como eixo formativo. Já Nóvoa (2009, 2022) e Imbernón (2010, 2011, 2018) apontam para a necessidade de reorganizar os processos de formação docente a partir de perspectivas colaborativas e contextualizadas, que reconheçam o protagonismo dos professores e a dimensão coletiva do desenvolvimento profissional. Por sua vez, as análises de Gatti (2008, 2013, 2021) evidenciam que tais perspectivas enfrentam limites estruturais quando não são acompanhadas por políticas públicas consistentes e contínuas. A articulação entre essas abordagens permite compreender que o trabalho do professor formador se situa na intersecção entre a produção de saberes da prática, a mediação pedagógica e os condicionantes institucionais das políticas educacionais, revelando tensões entre propostas formativas orientadas pela reflexão crítica e contextos marcados por descontinuidades e fragilidades estruturais. Dessa forma, pensar a formação de formadores implica reconhecer tais tensões e compreender a função formadora como parte de um campo complexo, no qual dimensões pedagógicas, profissionais e políticas se entrelaçam na constituição da formação docente contemporânea.

Diante desse cenário, algumas proposições se mostram fundamentais: (1) criar e institucionalizar programas de formação de formadores com base em referenciais teóricos sólidos e experiências exitosas; (2) assegurar condições de trabalho dignas, incluindo carga horária específica, apoio pedagógico e tempo para estudo e pesquisa; (3) fomentar práticas formativas colaborativas, baseadas na reflexão crítica e na valorização da experiência docente; e (4) incentivar pesquisas sobre os impactos da atuação dos formadores nos processos de desenvolvimento profissional docente.

Pretendeu-se como contribuição deste estudo para o campo da formação docente disponibilizar uma sistematização analítica do perfil do professor formador a partir da articulação entre diferentes matrizes teóricas que discutem saberes docentes, prática reflexiva e políticas de desenvolvimento profissional. Ao reunir e relacionar aportes de autores como Tardif (2014), Pimenta (2017), Imbernón, Nóvoa (2009, 2022), Freire e Gatti (2008, 2013, 2021), o artigo evidencia que a atuação do formador não pode ser compreendida de maneira isolada, restrita ao domínio de conteúdos ou à condução de



atividades formativas, mas deve ser situada na intersecção entre produção de saberes da experiência, mediação pedagógica e condicionantes institucionais das políticas educacionais. Nesse sentido, o diferencial teórico do estudo reside na proposição de uma leitura integrada dessas dimensões, destacando o professor formador como agente mediador entre a reflexão sobre a prática docente e os marcos estruturais que organizam a formação continuada. Tal abordagem contribui para ampliar a compreensão da função formadora no contexto brasileiro e reforça a necessidade de políticas educacionais que reconheçam essa atuação como estratégica para a qualificação dos processos de desenvolvimento profissional docente.

Além disso, recomenda-se que futuras investigações aprofundem o estudo empírico sobre o perfil, as práticas e os desafios enfrentados pelos professores formadores nos diferentes contextos educacionais, especialmente nas redes públicas estaduais e municipais. É fundamental compreender como esses profissionais se constituem, como são reconhecidos pelas instituições e quais estratégias adotam para promover a aprendizagem docente.

Em síntese, o professor formador é figura-chave na arquitetura das políticas de formação docente. A consolidação de políticas públicas voltadas à formação de formadores é não apenas uma demanda do presente, mas uma condição necessária para a transformação da escola pública em espaço de emancipação, justiça e democracia.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. A. **Educação socioemocional e formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2020.

BRASIL. Lei n. 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, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 3 mar. 2026.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 mar. 2026.

BRASIL. Parecer n. 22, de 7 de novembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, nov. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 1355-1379, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2025.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. São Paulo: Unesp, 2021.

IMBERNÓN, F. **A formação continuada de professores**: novas tendências. Porto Alegre: Artmed, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formar docentes para mudar a sociedade**. São Paulo: Cortez, 2010.

McALLISTER, S. **Developing lifelong learning habits in teacher education**. London: Routledge, 2018.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2022.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Marco de competencias de los docentes en materia de TIC**. Paris: UNESCO Publishing, 2019.



VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática**. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

VALENZUELA, A. **Transformar la formación docente desde la práctica**. Fondo de Cultura Económica, 2021.