

Necessidades formativas de professores que atuam na educação básica: Estudo comparativo entre Portugal e Brasil

Glória Augusto Cá *

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0004-9354-6885>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar as necessidades formativas de professores que atuam na educação básica, realizando uma comparação entre os contextos de Portugal e Brasil. A formação contínua dos professores é fundamental para a melhoria da qualidade da educação, especialmente diante dos desafios atuais que incluem as mudanças tecnológicas e as demandas de inclusão. A metodologia adotada foi uma revisão de literatura, analisando estudos publicados entre 2020 e 2024, que abordam as políticas educacionais, programas de formação e as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes nos dois países. Os resultados indicam que, tanto em Portugal quanto no Brasil, há uma necessidade crescente de capacitação voltada para o uso de novas tecnologias educacionais, práticas inclusivas e gestão de sala de aula em contextos diversificados. Além disso, destaca-se a importância de programas formativos que considerem as especificidades culturais e socioeconômicas de cada país, promovendo uma formação que seja tanto contextualizada quanto adaptável às realidades locais. A conclusão aponta para a necessidade de políticas públicas mais robustas que incentivem a formação contínua e que criem condições adequadas para o desenvolvimento profissional dos professores.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores; Educação básica; Portugal. Brasil.



Professional development needs of teachers working in basic education: A comparative study between Portugal and Brazil

RUSUMO

Es tarbadju tene suma objetivu investiga necessidadis formativus de pursorris ki ta tarbadja na ciculo, nunde ki fasidu um comparason entri realidadi di Portugal ku Brasil. Prucessu di Formason di Prussoris i importante pa mindjoria manera di educason, ainda mais dianti di disafios di tempu suma mudança tecnológico i suma tambi pa incluson. Metodologia i um revison di literatura ku analisa studos ku publicado na 2020 a 2024, ku sta na fala di politicas educacionais, programas di fomason, ku principal dificuldades ku pursores ta infrenta na e dus terra, I tene tchio necessidadi di capacitason pa uso de tecnologia educacional, praticas di incluson i organizason di diversidade na scola, suma tambi importância di programas formativos ku ta leba em considerason realidade cultural i socioeconomico di cada pais, pa pudi na um formason ku na adapta a realidade local de cada terra. Fim di tarbadju na mostra necessidade di politicas publicas mas forti ki na incentiva formason di prussoris ku bom condisons di tarbadju pa pudi djuda na se desenvolvimento profissional.

* Licenciada em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua como educadora de infância no Externato Modelo, em Carnide, Lisboa, Portugal. Desenvolve estudos na área da Educação, com interesse nas necessidades formativas de professores e na inclusão de estudantes imigrantes no sistema educativo. E-mail: gloriaaugusto96@gmail.com

PALABRAS-CHAVE: Formação de professores; Educação básica; Portugal. Brasil

1. Políticas Educacionais e a Formação de Professores na Educação Básica

A formação de professores na educação básica, tanto no Brasil quanto em Portugal, está profundamente enraizada nas políticas educacionais que direcionam e regulamentam esse processo. As políticas educacionais refletem as ideologias predominantes em cada contexto histórico e político, influenciando diretamente a qualidade da formação docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Este tópico busca explorar e comparar essas políticas, discutindo seus impactos sobre a formação de professores e destacando as diferentes abordagens adotadas em ambos os países.

No Brasil, a política educacional para a formação de professores na educação básica tem sido marcada por uma tensão entre as influências neoliberais e neoconservadoras, conforme discutido por Peronil, Caetano e Valim (2021). Esses autores argumentam que essa ideologia tem moldado as políticas públicas de forma a priorizar a eficiência econômica e a padronização dos processos educativos, frequentemente em detrimento das especificidades locais e das necessidades pedagógicas reais dos professores e estudantes. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo claro dessa tendência, centralizando o currículo e buscando uma uniformidade que, segundo Ximenes e Melo (2022), pode levar à subordinação das políticas educacionais às diretrizes de mercado e a uma resistência propositiva por parte dos educadores.

Em Portugal, a política educacional também tem sido influenciada por pressões externas, especialmente da União Europeia, que busca harmonizar os sistemas educacionais dos países-membros. No entanto, Trindade *et al.* (2022) destacam que, apesar dessas pressões, o sistema educacional português ainda mantém uma certa flexibilidade, permitindo adaptações regionais e locais, o que contrasta com a centralização observada no Brasil. Essa abordagem permite uma maior autonomia dos professores na escolha dos conteúdos e métodos pedagógicos, refletindo uma valorização do contexto educacional específico.

Peronil, Caetano e Valim (2021) exploram como o neoliberalismo e o neoconservadorismo tem influenciado as políticas educacionais brasileiras, argumentando que essas ideologias promovem uma visão tecnocrática da educação. Segundo os autores, essa visão se materializa na ênfase em resultados quantificáveis,

como índices de aprovação e desempenho em avaliações padronizadas, e na redução da autonomia dos professores. Eles apontam que essa abordagem desconsidera as complexidades do processo educativo e as necessidades formativas específicas dos docentes.

Ximenes e Melo (2022) oferecem uma análise crítica da BNC-Formação, destacando como essa política se insere em um contexto de subordinação das políticas educacionais à BNCC. Eles argumentam que, ao impor um currículo único e centralizado, a BNC-Formação limita a capacidade dos professores de adaptar o ensino às realidades locais, promovendo uma resistência entre os educadores que buscam manter uma pedagogia mais crítica e contextualizada. Essa resistência é vista como uma forma de reivindicar a autonomia docente e a importância de uma formação que considere as especificidades culturais e regionais.

Monteiro *et al.* (2020) discutem as políticas educacionais voltadas para a formação docente no ensino superior, com foco na necessidade de alinhamento entre a formação inicial dos professores e as demandas da educação básica. Os autores destacam que, apesar dos esforços para melhorar a qualidade da formação inicial, ainda existem lacunas significativas que afetam a prática docente, especialmente no que diz respeito à integração de tecnologias digitais e à preparação para lidar com a diversidade nas salas de aula.

Reis e Gonçalves (2020) exploram os dilemas e embates que surgem na implementação da Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP). Eles argumentam que, embora a BNCFP busque padronizar a formação docente, ela enfrenta resistência por parte das instituições de ensino e dos próprios professores, que questionam a eficácia de uma formação uniforme em um país tão diverso quanto o Brasil. Os autores apontam que essa resistência é evidência de um conflito entre a necessidade de padronização e a realidade plural do sistema educacional brasileiro.

Silva e Cruz (2021) analisam os projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica. Eles destacam que, além das influências neoliberais, há também um movimento neoconservador que busca resgatar valores tradicionais na educação, muitas vezes em detrimento de abordagens mais progressistas e inclusivas. Esse embate resulta em uma formação docente que, por vezes, se vê dividida entre a adoção de práticas inovadoras e a preservação de

métodos tradicionais.

Ventorim, Astori e Bitencourt (2020) discutem o desmonte das políticas de formação de professores, argumentando que a mudança recente nas políticas educacionais brasileiras, especialmente durante governos com tendências mais conservadoras, tem enfraquecido os programas de formação continuada e inicial. Eles apontam que esse desmonte é confrontado por entidades acadêmico-científicas que buscam preservar a qualidade da formação docente, evidenciando um conflito entre as políticas governamentais e as necessidades reais dos educadores.

Aguiar e Tuttmann (2020) também exploram as disputas de projetos em torno da BNCC, destacando como essas disputas refletem diferentes visões sobre o papel da educação na sociedade. Enquanto alguns defendem a padronização como uma forma de garantir a qualidade e a equidade, outros argumentam que essa abordagem desconsidera as diversidades culturais e regionais do Brasil, comprometendo a formação integral dos estudantes e, conseqüentemente, dos professores.

Soares e Soares (2023) abordam a legislação e a política educacional para a educação básica, destacando como essas políticas são moldadas por pressões econômicas e políticas. Eles argumentam que, embora haja um esforço para melhorar a qualidade da educação, muitas vezes as políticas implementadas não consideram as realidades locais e as necessidades específicas dos professores, resultando em uma formação inadequada para enfrentar os desafios do ensino.

Arruda e Mill (2021) discutem a relação entre as iniciativas de formação de professores e pesquisadores na pós-graduação e as demandas da educação básica, tanto no Brasil quanto em Portugal. Eles apontam que, embora existam esforços para alinhar a formação superior às necessidades da educação básica, ainda há uma desconexão significativa, especialmente no que diz respeito à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica.

De Mendonça e Júnior (2022) exploram os dilemas e percursos da formação continuada dos professores da educação infantil em Fortaleza, destacando as dificuldades enfrentadas pelos docentes para conciliar as demandas formativas com as exigências do dia a dia escolar. Eles argumentam que a formação continuada é essencial, mas que as políticas educacionais nem sempre oferecem o suporte necessário para que os professores possam se dedicar plenamente ao seu desenvolvimento profissional.

Laffin e Alcoforado (2022) apresentam uma análise das políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, discutindo como essas políticas impactam a formação dos professores que atuam nesse segmento. Eles destacam que, embora haja uma crescente valorização da educação de jovens e adultos, a formação específica para esse público ainda é insuficiente, o que compromete a qualidade do ensino oferecido.

Trindade *et al.* (2022) analisam o impacto da pandemia de COVID-19 na formação dos professores de ensino secundário em Portugal e no Brasil, destacando como a crise sanitária evidenciou as fragilidades das políticas de formação docente. Eles argumentam que a pandemia acelerou a necessidade de capacitação em tecnologias digitais, mas que as respostas dos governos foram insuficientes para preparar adequadamente os professores para o ensino remoto e híbrido.

Castro e Fiorentini (2021) realizam um estudo comparativo sobre a formação docente em matemática para os primeiros anos da escolarização no Brasil e em Portugal. Eles apontam que, embora existam diferenças significativas entre os dois países, ambos enfrentam desafios similares no que diz respeito à preparação dos professores para lidar com as exigências curriculares e as expectativas de desempenho dos alunos.

Ao confrontar os resultados apresentados pelos diferentes estudos, fica evidente que, apesar das diferenças contextuais entre Brasil e Portugal, ambos os países enfrentam desafios significativos na formação de professores para a educação básica. No Brasil, a centralização e a padronização das políticas educacionais, como exemplificado pela BNCC e pela BNCFP, tem gerado resistência entre os educadores, que veem nessas políticas uma ameaça à sua autonomia e à qualidade do ensino (Ximenes e Melo, 2022; Reis e Gonçalves, 2020). Essa resistência é alimentada por uma preocupação com a desconsideração das diversidades regionais e culturais, que são cruciais para uma formação docente contextualizada e eficaz.

Por outro lado, em Portugal, embora haja uma pressão para alinhar o sistema educacional às diretrizes europeias, ainda existe uma maior flexibilidade que permite adaptações locais (Trindade *et al.*, 2022). No entanto, a pandemia de COVID-19 expôs as fragilidades das políticas de formação docente em ambos os países, especialmente no que diz respeito à preparação para o uso de tecnologias digitais no ensino (Trindade *et al.*, 2022; Arruda e Mill, 2021).

A influência do neoliberalismo e do neoconservadorismo nas políticas

educacionais brasileiras, como discutido por Peronil, Caetano e Valim (2021), contrasta com a abordagem mais inclusiva e adaptativa observada em Portugal. Contudo, essa inclusão nem sempre se traduz em uma formação adequada, especialmente quando se considera a necessidade de capacitar professores para lidar com a diversidade e com as exigências tecnológicas do século XXI.

Os estudos discutidos revelam que tanto Brasil quanto Portugal enfrentam desafios estruturais e ideológicos em suas políticas de formação docente. No Brasil, a centralização e a padronização tem gerado resistências e um descontentamento crescente entre os educadores, enquanto em Portugal, apesar de uma maior flexibilidade, as políticas de formação ainda não conseguem responder plenamente às necessidades emergentes dos professores. A pandemia de COVID-19 exacerbou essas dificuldades, evidenciando a necessidade urgente de repensar as políticas de formação docente para garantir uma educação de qualidade e adaptada às realidades contemporâneas.

1. Inclusão Escolar e as Necessidades Formativas dos Professores

A inclusão escolar tornou-se uma das principais preocupações das políticas educacionais contemporâneas, exigindo que os professores desenvolvam competências específicas para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas particularidades. A formação continuada e inicial dos docentes, portanto, deve ser reestruturada para incluir conteúdos e práticas que os preparem para atuar em ambientes inclusivos, promovendo uma educação de qualidade e equitativa. Este tópico explora as necessidades formativas dos professores no contexto da educação inclusiva, discutindo estudos que abordam diferentes aspectos dessa questão e confrontando os resultados obtidos pelos autores.

A educação inclusiva visa garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais (NEE), tenham acesso à educação de qualidade no ambiente escolar regular. Esse movimento, que se intensificou nas últimas décadas, requer mudanças profundas nas práticas pedagógicas e na formação dos professores. Krug *et al.* (2021) argumentam que os professores de Educação Física, por exemplo, enfrentam desafios específicos no contexto da inclusão, uma vez que a adaptação das atividades físicas para alunos com NEE demanda conhecimentos e habilidades que muitas vezes não são abordados adequadamente durante a formação inicial ou continuada.

No Brasil, a literatura aponta para uma lacuna significativa na preparação dos professores para a inclusão, especialmente no que diz respeito ao ensino de alunos com deficiência auditiva e outras NEE (Souza e Lima, 2022). De forma similar, em Portugal, a implementação do Decreto-Lei 54/2018, que estabelece o quadro legal para a educação inclusiva, trouxe à tona desafios na formação e no desenvolvimento profissional dos docentes (Ferreira e Reis-Jorge, 2022). Portanto, é essencial entender as necessidades formativas dos professores para enfrentar esses desafios de forma eficaz.

Krug *et al.* (2021) exploram as necessidades formativas dos professores de Educação Física na educação básica em relação à inclusão escolar. O estudo revela que esses profissionais frequentemente se sentem despreparados para lidar com a diversidade nas suas turmas, especialmente quando se trata de adaptar atividades físicas para alunos com diferentes tipos de deficiência. Os autores destacam a necessidade urgente de incluir mais conteúdos sobre inclusão nas formações inicial e continuada desses docentes, enfatizando que a falta de preparação pode levar à exclusão desses alunos das atividades físicas escolares.

De Melo (2022) discute as necessidades formativas na prática pedagógica dos professores que atuam na educação inclusiva. O estudo identifica que muitos professores sentem uma lacuna entre a teoria abordada durante a formação e a prática real em sala de aula. A autora sugere que essa discrepância resulta em insegurança e dificuldades na implementação de práticas inclusivas, o que reforça a importância de uma formação que contemple tanto aspectos teóricos quanto práticos, proporcionando aos professores as ferramentas necessárias para lidar com a inclusão de maneira eficaz.

Borges e Sousa (2020) realizam uma análise das demandas formativas dos professores de Educação Especial, baseando-se em uma revisão da literatura. Eles concluem que, embora exista um consenso sobre a importância da educação inclusiva, ainda há muitas lacunas no que diz respeito à formação específica para atender às necessidades desses alunos. O estudo aponta que os programas de formação muitas vezes não conseguem abordar as especificidades das NEE, o que resulta em professores que, apesar de bem-intencionados, não possuem as habilidades necessárias para promover uma inclusão efetiva.

Sousa *et al.* (2020) analisam as necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica, com um foco particular na inclusão. Eles identificam

que, no início da carreira, muitos professores enfrentam dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas para atender à diversidade presente em sala de aula. O estudo destaca que, embora os cursos de formação inicial abordem a inclusão, a aplicação prática desses conhecimentos ainda é limitada, sugerindo a necessidade de um maior suporte e de formações continuadas que ajudem esses profissionais a se desenvolverem ao longo de suas carreiras.

Raika e Lima (2020) discutem as necessidades formativas de professores para cursos em educação especial e inclusiva, destacando que muitos docentes ainda se sentem inseguros em relação à sua capacidade de atender às necessidades de todos os alunos. O estudo aponta para a necessidade de uma formação que seja contínua e que integre tanto conhecimentos teóricos quanto práticos, proporcionando aos professores uma compreensão profunda das diferentes deficiências e das estratégias pedagógicas mais adequadas para cada caso.

Souza e Lima (2022) investigam os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos surdos. Eles revelam que a falta de formação específica para lidar com a surdez é um dos principais obstáculos para a inclusão efetiva desses alunos. O estudo enfatiza a importância de capacitar os professores não apenas em termos de conhecimento sobre a surdez, mas também em relação ao uso de ferramentas e tecnologias que possam facilitar a comunicação e o aprendizado desses alunos em sala de aula.

Lousada e Barreto (2021) propõem o autoconhecimento como uma estratégia formativa importante para os professores que atuam na educação inclusiva. Elas argumentam que, ao compreenderem melhor suas próprias atitudes, preconceitos e limitações, os professores podem se tornar mais eficazes na promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo. O estudo sugere que a formação dos professores deve incluir momentos de reflexão e autoconhecimento, que podem ajudar os docentes a se prepararem melhor para os desafios da inclusão.

Silva *et al.* (2022) analisam as necessidades formativas dos professores para o ensino de física no contexto da educação do campo, ressaltando que a inclusão nesse contexto apresenta desafios únicos. O estudo revela que, além das necessidades formativas tradicionais, os professores que atuam na educação do campo precisam de formação específica para lidar com a realidade socioeconômica dos alunos e as limitações de infraestrutura, que podem dificultar a implementação de práticas inclusivas.

Vilaronga *et al.* (2021) exploram a atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo, discutindo como esses núcleos contribuem para a inclusão escolar. Eles apontam que esses núcleos desempenham um papel fundamental na formação continuada dos professores, oferecendo suporte e recursos que ajudam os docentes a desenvolverem práticas mais inclusivas e eficazes. No entanto, o estudo também destaca que a falta de recursos e a sobrecarga de trabalho dos professores podem limitar a eficácia dessas iniciativas.

Ferreira e Reis-Jorge (2022) realizam uma avaliação qualitativa da implementação do quadro legal para a educação inclusiva em Portugal, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei 54/2018. Eles concluem que, embora o quadro legal represente um avanço significativo em termos de políticas de inclusão, sua implementação enfrenta desafios práticos, particularmente em relação à formação dos professores. Muitos docentes relatam sentir-se despreparados para cumprir os requisitos do decreto, o que sugere a necessidade de uma formação mais robusta e direcionada.

Lopes e Oliveira (2021) discutem o desenvolvimento profissional dos professores em Portugal no contexto da educação inclusiva, destacando que, apesar dos avanços legais, ainda há uma lacuna significativa entre a formação oferecida e as necessidades reais dos professores em sala de aula. Eles sugerem que a formação continuada deve ser priorizada e que deve incluir não apenas conhecimentos teóricos, mas também práticas pedagógicas que possam ser aplicadas diretamente no contexto escolar.

Alves, Campos Pinto e Pinto (2020) exploram os desafios e as evidências do desenvolvimento da educação inclusiva em Portugal. Eles destacam que, embora o país tenha avançado significativamente em termos de legislação e políticas, a formação dos professores ainda não acompanha essas mudanças de forma satisfatória. O estudo sugere que uma maior ênfase na formação prática e na troca de experiências entre professores poderia melhorar a eficácia das práticas inclusivas nas escolas portuguesas.

Ao comparar os resultados apresentados pelos diferentes estudos, fica claro que tanto no Brasil quanto em Portugal há um reconhecimento da importância da educação inclusiva e das necessidades formativas dos professores para implementar essa inclusão de forma eficaz. No entanto, os desafios enfrentados pelos docentes variam conforme o contexto e as especificidades de cada país.

No Brasil, Krug *et al.* (2021) e Souza e Lima (2022) destacam que a falta de formação específica e prática é um dos principais obstáculos para a inclusão efetiva de alunos com NEE. Esses estudos sugerem que os programas de formação docente precisam ser reformulados para incluir mais conteúdos práticos e específicos sobre inclusão, especialmente para lidar com deficiências específicas como a surdez. De Melo (2022) e Borges e Sousa (2020) corroboram essa necessidade, apontando que a formação atual muitas vezes não prepara adequadamente os professores para os desafios reais da inclusão, resultando em práticas pedagógicas que não atendem às necessidades de todos os alunos.

Em Portugal, os estudos de Ferreira e Reis-Jorge (2022), Lopes e Oliveira (2021) e Alves *et al.* (2020) indicam que, apesar dos avanços legais, ainda há uma lacuna significativa na formação dos professores em relação à inclusão. Esses autores apontam que a implementação do Decreto-Lei 54/2018, embora seja um marco importante, não foi acompanhada por uma formação adequada que capacite os professores a aplicar as diretrizes legais em suas práticas diárias. Além disso, os estudos sugerem que a formação continuada deve ser fortalecida para garantir que os professores possam se adaptar às mudanças e melhorar suas práticas pedagógicas.

Tanto no Brasil quanto em Portugal, a inclusão escolar ainda enfrenta desafios significativos que estão intimamente ligados às necessidades formativas dos professores. Enquanto no Brasil a ênfase parece estar na necessidade de uma formação mais prática e específica para diferentes NEE, em Portugal, o foco está na implementação de políticas inclusivas e na necessidade de formação continuada que acompanhe essas políticas. Em ambos os casos, é evidente que a formação dos professores é um fator fundamental para o sucesso da educação inclusiva e que ainda há muito a ser feito para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades específicas.

1. Desafios Tecnológicos na Formação Continuada de Professores

A transformação digital na educação tem sido um dos maiores desafios e oportunidades do século XXI, especialmente no que diz respeito à formação continuada de professores. A inserção de tecnologias digitais no ensino exige que os docentes desenvolvam novas competências e se adaptem a práticas pedagógicas inovadoras que podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Esse tópico explora

como a formação continuada dos professores tem se adaptado (ou não) a esses desafios tecnológicos, discutindo estudos que abordam diferentes aspectos dessa questão e confrontando os resultados obtidos pelos autores.

Com a crescente presença da tecnologia em todos os aspectos da vida moderna, a educação não poderia ficar de fora desse movimento. O uso de tecnologias digitais no ensino, desde o nível infantil até o superior, tem demonstrado grande potencial para enriquecer a experiência de aprendizado, mas também impõe novos desafios para os professores. Como Furtado *et al.* (2021) destacam, a formação docente precisa evoluir para incorporar o modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), que integra conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo de forma eficaz.

A pandemia de COVID-19 acelerou a adoção de ferramentas digitais na educação, mas também expôs as fragilidades na preparação dos professores para o ensino remoto e híbrido (Carvalho *et al.*, 2021). Isso evidenciou a necessidade urgente de uma formação continuada que aborde as novas competências digitais necessárias para ensinar em um mundo cada vez mais conectado. A integração dessas tecnologias não é apenas uma questão de conhecimento técnico, mas também de adaptação pedagógica, como explorado por Almeida, Cantuária e Goulart (2021).

Figueiredo *et al.* (2021) exploram os desafios da introdução do pensamento algorítmico na educação infantil em Portugal, destacando que, apesar das potenciais vantagens, a falta de formação específica dos professores para lidar com esses conceitos complexos desde cedo é um obstáculo significativo. O estudo mostra que, embora as tecnologias digitais possam ser uma ferramenta poderosa para desenvolver habilidades cognitivas nas crianças, a ausência de preparo adequado pode levar a uma aplicação ineficaz dessas tecnologias em sala de aula.

Liotino *et al.* (2023) discutem o desenvolvimento da competência digital no ensino superior, comparando as experiências de Portugal e Itália. Eles destacam que, em ambos os países, há uma forte influência das políticas educacionais na forma como as competências digitais são desenvolvidas. No entanto, o estudo também aponta para uma lacuna significativa entre as expectativas das políticas e as experiências reais dos estudantes, sugerindo que a formação dos professores não tem sido suficiente para preparar adequadamente os alunos para um mundo digital.

Rathmann, Guimarães e Košmerl (2023) analisam as políticas de transformação

digital e a educação de adultos em Portugal e Alemanha. Eles destacam que, embora as políticas sejam bem-intencionadas, a implementação prática enfrenta muitos desafios, especialmente no que diz respeito à formação de professores adultos que muitas vezes tem pouca familiaridade com as novas tecnologias. O estudo sugere que uma maior ênfase na formação específica para esses professores poderia melhorar significativamente a eficácia das políticas de educação digital.

Rodrigues (2022) examina a integração de tecnologias digitais na formação de professores de contabilidade em Portugal, concluindo que, embora haja um reconhecimento geral da importância dessas tecnologias, a implementação ainda é fragmentada e desigual. Muitos professores relatam dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas para incorporar tecnologias de maneira significativa, o que reflete uma lacuna na formação que precisa ser abordada para que as tecnologias possam ser plenamente integradas no currículo.

Almeida, Cantuária e Goulart (2021) discutem os avanços tecnológicos no século XXI e os desafios que eles apresentam para os professores em sala de aula. Eles argumentam que, embora as tecnologias possam enriquecer o ensino, a falta de formação adequada pode levar a uma aplicação superficial ou errada dessas ferramentas, resultando em frustração tanto para professores quanto para alunos. O estudo enfatiza a necessidade de uma formação continuada que seja adaptativa e focada nas necessidades práticas dos docentes.

Carvalho *et al.* (2021) abordam os desafios e as perspectivas da formação continuada de professores em tempos de pandemia, destacando como a COVID-19 forçou uma rápida adaptação ao ensino remoto. Eles apontam que, embora muitos professores tenham conseguido se adaptar, a falta de preparação prévia resultou em um ensino que muitas vezes foi improvisado e ineficaz. O estudo sugere que a formação continuada deve ser reforçada com conteúdos específicos sobre ensino remoto e híbrido para preparar melhor os professores para futuros desafios.

Ferreira *et al.* (2023) investigam como as ferramentas digitais podem potencializar a aprendizagem na formação continuada dos professores. Eles destacam que, apesar do potencial dessas ferramentas, muitos professores ainda relutam em adotá-las devido à falta de familiaridade e confiança. O estudo sugere que uma formação focada na prática e no uso contextualizado das tecnologias poderia ajudar a superar essa resistência e melhorar a eficácia do ensino.

Santos *et al.* (2020) discutem os desafios e as oportunidades do uso de

ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico, a partir da perspectiva dos professores. Eles apontam que, embora as ferramentas digitais ofereçam oportunidades significativas para enriquecer o ensino, a falta de formação específica e o apoio insuficiente das instituições são barreiras importantes. O estudo sugere que uma maior ênfase na formação específica para o uso de ferramentas digitais poderia melhorar a eficácia do ensino remoto.

Furtado *et al.* (2021) revisam os desafios e as oportunidades do uso da tecnologia na prática docente, com um foco particular no modelo TPACK. Eles argumentam que a integração eficaz das tecnologias na educação requer uma formação que não apenas introduza novas ferramentas, mas também ajude os professores a entender como essas ferramentas podem ser usadas para melhorar o ensino e o aprendizado. O estudo sugere que uma formação contínua e contextualizada é essencial para que os professores possam tirar o máximo proveito das tecnologias disponíveis.

Ao comparar os resultados dos diferentes estudos, fica claro que, embora haja um consenso sobre a importância da tecnologia na educação, a formação continuada dos professores ainda enfrenta desafios significativos. Figueiredo *et al.* (2021) e Rodrigues (2022) destacam que a integração das tecnologias digitais no ensino depende fortemente da preparação e da formação dos professores, o que muitas vezes é insuficiente. Ambos os estudos sugerem que, sem uma formação adequada, as tecnologias podem acabar sendo subutilizadas ou aplicadas de maneira inadequada.

Liotino *et al.* (2023) e Rathmann, Guimarães e Košmerl (2023) apontam que as políticas educacionais têm uma influência significativa no desenvolvimento das competências digitais, mas também evidenciam que a implementação dessas políticas nem sempre se traduz em práticas efetivas na sala de aula. Essa lacuna entre as políticas e a prática é um tema recorrente, sugerindo que as políticas precisam ser acompanhadas de uma formação contínua mais robusta e direcionada. Almeida, Cantuária e Goulart (2021) e Carvalho *et al.* (2021) ressaltam que a pandemia de COVID-19 expôs as fragilidades na formação dos professores, especialmente no que diz respeito ao ensino remoto e híbrido. Ambos os estudos concordam que a formação continuada precisa ser reforçada com conteúdos específicos que abordem as novas realidades do ensino digital, garantindo que os professores estejam preparados para enfrentar esses desafios de maneira eficaz.

Ferreira *et al.* (2023) e Santos *et al.* (2020) discutem as barreiras para a adoção

de ferramentas digitais, apontando que a falta de familiaridade e confiança dos professores nas tecnologias é uma barreira significativa. Eles sugerem que uma formação prática e contextualizada, que inclua o uso real das tecnologias no contexto educacional, pode ajudar a superar essa resistência e melhorar a eficácia do ensino.

Furtado *et al.* (2021) oferecem uma visão abrangente dos desafios e oportunidades do uso da tecnologia na prática docente, destacando a importância do modelo TPACK para a formação dos professores. Eles argumentam que, para que a tecnologia seja realmente transformadora na educação, é necessário que os professores tenham não apenas o conhecimento técnico, mas também uma compreensão profunda de como integrar essas tecnologias de maneira pedagógica e eficaz.

Em síntese, os estudos discutidos revelam que a formação continuada dos professores em relação à tecnologia ainda está aquém das necessidades exigidas pelo contexto educacional atual. Embora as políticas educacionais e as tecnologias disponíveis ofereçam um grande potencial para melhorar o ensino, a falta de formação específica e contínua dos professores é uma barreira significativa. A pandemia de COVID-19, ao acelerar a adoção de tecnologias digitais, também destacou as lacunas na preparação dos professores, sublinhando a necessidade urgente de reformas na formação continuada que incluam um foco maior nas competências digitais e na adaptação pedagógica.

Considerações finais

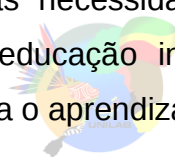
Este estudo destaca a importância fundamental da formação continuada dos professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, especialmente no que se refere à inclusão escolar e à incorporação de tecnologias digitais no ensino. A análise comparativa entre Brasil e Portugal revela que, apesar das diferenças contextuais, ambos os países compartilham desafios significativos no que tange à preparação dos docentes para lidar com as diversidades em sala de aula e com as exigências tecnológicas do século XXI.

Os resultados dos estudos discutidos apontam que, embora as políticas educacionais tenham evoluído para promover a inclusão e a digitalização do ensino, ainda há uma lacuna substancial entre essas políticas e a prática real nas escolas. No contexto da inclusão escolar, fica evidente que os professores necessitam de uma formação mais robusta e específica para atender às necessidades educacionais

especiais de seus alunos. Isso inclui tanto a preparação teórica quanto o desenvolvimento de competências práticas que permitam uma aplicação eficaz das estratégias pedagógicas inclusivas.

Da mesma forma, a formação para o uso de tecnologias digitais na educação, apesar de reconhecida como essencial, ainda enfrenta barreiras significativas, como a falta de familiaridade e confiança dos professores nas novas ferramentas. A pandemia de COVID-19, ao acelerar a adoção dessas tecnologias, também expôs a necessidade de uma formação continuada mais adaptada às realidades do ensino remoto e híbrido, evidenciando que a formação docente deve ser contínua, prática e contextualizada.

Diante desses achados, conclui-se que para garantir uma educação de qualidade e equitativa, é imperativo que as políticas de formação docente sejam revisadas e reforçadas, com um enfoque maior na inclusão escolar e na competência digital. A formação continuada deve ser uma prioridade, oferecendo aos professores as ferramentas e o apoio necessário para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Apenas assim será possível assegurar que todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou do contexto em que estão inseridos, tenham acesso a uma educação inclusiva e que utilize plenamente o potencial das tecnologias digitais para o aprendizado.



Referências

- AGUIAR, Márcia; TUTTMAN, Malvina T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, 2020.
- ALMEIDA, Elaine Vieira de; CANTUÁRIA, Laiane Lima dos Santos; GOULART, Joana Corrêa. Os avanços tecnológicos no século XXI: desafios para os professores na sala de aula. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681)**, v. 7, n. 2, p. 296-322, 2021.
- ALVES, Ines; CAMPOS PINTO, Paula; PINTO, Teresa Janela. Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. **Prospects**, v. 49, n. 3, p. 281-296, 2020.
- ARRUDA, Eucidio Pimenta; MILL, Daniel. Tecnologias digitais, formação de professores e de pesquisadores na pós-graduação: relações entre as iniciativas brasileiras e internacionais. **Educação UFSM**, v. 46, 2021.

BORGES, Carline Santos; SOUSA, Cleyton Santana de. Necessidades formativas em Educação Especial: análise das demandas do contexto escolar e dos professores a partir da literatura. **ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 19, n. 1, 2020.

CARVALHO, Floraci Mariano de; FARIAS, André Leite de; BRITO, Renato de Oliveira. Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e15510615218-e15510615218, 2021.

CASTRO, Franciana Carneiro de; FIORENTINI, Dário. Formação docente em matemática para os primeiros anos da escolarização: estudo comparativo Brasil- Portugal. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, n. 1, p. 17, 2021.

DA CRUZ, Nathanael; NETO, Silva; LOPES, Silvana Fernandes. **Política educacional em retalhos: A CAPES e a formação de professores da educação básica no Brasil**. Editora Oficina Universitária, 2021



Recebido em: 21/04/2026

Aceito em: 13/08/2026

Para citar este texto (ABNT): CÁ, Glória Augusto. Necessidades formativas de professores que atuam na educação básica: Estudo comparativo entre Portugal e Brasil. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 4, p.301-316, jun./dez.2026.

Para citar este texto (APA): Cá, Glória Augusto. (jun./dez.2026). Necessidades formativas de professores que atuam na educação básica: Estudo comparativo entre Portugal e Brasil. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (4): 301-316.