

ANÁLISE DAS TEORIAS E ABORDAGENS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosimeire Gouvea dos Santos¹
Diogenes José Gusmão Coutinho²

RESUMO: O presente artigo discute a formação de professores no contexto educacional contemporâneo, considerando os referenciais teóricos, as políticas públicas e as práticas pedagógicas que influenciam a qualificação docente no Brasil. A pesquisa teve como objetivo compreender as concepções que orientam a formação inicial e continuada, identificar os principais desafios enfrentados e os avanços alcançados, além de propor perspectivas para o aperfeiçoamento dos processos formativos. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com caráter exploratório, desenvolvido a partir de revisão bibliográfica sistemática. A metodologia envolveu a análise de livros, artigos científicos, dissertações e teses, selecionados com base em critérios de relevância e atualidade, priorizando publicações dos últimos dez anos, sem desconsiderar obras clássicas fundamentais para a compreensão do tema. Os resultados revelaram lacunas persistentes na articulação entre teoria e prática, na abordagem de estratégias inclusivas nos currículos e na preparação dos docentes para o uso pedagógico das tecnologias digitais. A análise reforçou a importância de políticas públicas que garantam a valorização da profissão docente e a oferta de formação continuada crítica e contextualizada. Evidenciou-se também a necessidade da adoção de modelos formativos que promovam práticas reflexivas, competências culturais e desenvolvimento da autonomia profissional. Conclui-se que a formação de professores deve responder às transformações sociais, culturais e tecnológicas, superando uma perspectiva técnica e incorporando dimensões humanas, éticas e políticas.

Palavras-chave: Qualificação docente. Políticas educacionais. Educação inclusiva. Ensino híbrido. 984
Formação continuada.

ABSTRACT: This article discusses teacher education in the contemporary educational context, considering the theoretical frameworks, public policies, and pedagogical practices that influence teacher qualification in Brazil. The objective of the research was to understand the concepts that guide initial and continuing education, identify the main challenges faced and the advances achieved, and propose perspectives for improving training processes. This is a qualitative, exploratory study developed through a systematic literature review. The methodology involved the analysis of books, scientific articles, dissertations, and theses selected based on relevance and timeliness, prioritizing publications from the last ten years, while also considering classical works essential for understanding the topic. The results revealed persistent gaps in the articulation between theory and practice, in the inclusion of inclusive strategies in curricula, and in the preparation of teachers for the pedagogical use of digital technologies. The analysis reinforced the importance of public policies that ensure the appreciation of the teaching profession and the provision of critical and contextualized continuing education. It also highlighted the need for training models that promote reflective practices, cultural competencies, and the development of professional autonomy. It is concluded that teacher education must respond to social, cultural, and technological transformations, going beyond a technical perspective and incorporating human, ethical, and political dimensions.

Keywords: Teacher qualification. Educational policies. Inclusive education. Hybrid learning. Continuing education.

¹Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Christian Business School. Licenciada em Matemática-UEA.

²Doutorado em Biologia – UFPE. <https://orcid.org/0000-0002-9230-3409>.

I. INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um dos pilares centrais para o desenvolvimento de sistemas educacionais democráticos, inclusivos e socialmente responsáveis. Ao longo das últimas décadas, profundas transformações políticas, culturais e tecnológicas têm impactado diretamente a estrutura e os propósitos da educação, exigindo que os profissionais da docência estejam preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mudança. Nesse contexto, discutir a formação docente torna-se não apenas pertinente, mas urgente, uma vez que ela influencia diretamente a qualidade do ensino e, consequentemente, o processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, o debate sobre a formação de professores tem mobilizado pesquisadores, gestores e instituições formadoras, especialmente em virtude da necessidade de integrar saberes teóricos, experiências práticas e competências éticas que possibilitem ao educador atuar com criticidade e sensibilidade diante das demandas escolares. No Brasil, a trajetória da formação docente passou por momentos marcantes, desde os modelos tradicionais das Escolas Normais até as recentes reconfigurações dos cursos de licenciatura, evidenciando avanços significativos, mas também permanências e contradições que ainda dificultam a consolidação de uma formação sólida, reflexiva e transformadora.

985

Pode-se dizer que, dentre os principais desafios enfrentados, destacam-se a fragmentação curricular, a distância entre teoria e prática, a insuficiência na preparação para a diversidade e inclusão, além da defasagem na integração das tecnologias digitais nos processos formativos. Tais fragilidades tornam ainda mais necessária uma reavaliação das políticas públicas, das diretrizes institucionais e das abordagens pedagógicas adotadas nos cursos de formação inicial e continuada. A emergência de novos paradigmas educacionais, como o ensino híbrido, a personalização da aprendizagem e a valorização das competências socioemocionais, impõe uma nova configuração à atuação docente, ampliando a responsabilidade dos programas formadores em preparar professores para contextos complexos e multifacetados.

Justifica-se, portanto, esta pesquisa pela relevância acadêmica e social de refletir criticamente sobre os rumos da formação docente. Ao mapear teorias, políticas e práticas, o estudo visa oferecer subsídios que contribuam para o aprimoramento do processo formativo, articulando perspectivas clássicas e contemporâneas da educação. A análise proposta se apoia

na hipótese de que a qualificação profissional dos professores, para além de conteúdos técnicos, requer uma formação contínua, crítica e contextualizada, que considere a realidade escolar, os sujeitos envolvidos e as transformações do século XXI.

Dante disso, o presente artigo tem como objetivo geral analisar, com base na literatura especializada, os principais referenciais teóricos, as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas que fundamentam a formação docente. Como objetivos específicos, busca-se: compreender a evolução histórica da formação de professores; identificar teorias educacionais que influenciam os modelos formativos; refletir sobre a articulação entre teoria e prática; e discutir os desafios e perspectivas da formação docente no cenário atual.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica para analisar teorias e abordagens sobre a formação de professores. Buscou-se compreender as principais concepções teóricas, políticas educacionais e práticas pedagógicas que influenciam a qualificação docente, além de identificar desafios, avanços e perspectivas da formação inicial e continuada.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, fundamentada em revisão de literatura. A abordagem qualitativa interpretada permitiu informações obtidas a partir de publicações acadêmicas, enquanto o caráter exploratório viabilizou uma análise crítica das correntes teóricas aplicadas à formação docente. 986

Foram analisadas publicações acadêmicas, como artigos científicos, livros, dissertações e teses. A amostragem foi intencional e priorizou estudos dos últimos dez anos, salvo textos fundamentais para o embasamento teórico. As fontes foram selecionadas em bases acadêmicas reconhecidas, como Google Scholar, SciELO, CAPES Periódicos e BIREME. Para a busca, utilizamos descritores como "Formação docente", "Políticas educacionais" e "Desafios na formação de professores".

Os critérios de inclusão abrangem estudos sobre formação inicial e continuada de professores, políticas públicas e metodologias de ensino. Foram excluídos textos desatualizados, sem embasamento metodológico ou sem relação com o objetivo do artigo.

A análise de conteúdo permitiu organizar os dados em eixos temáticos, como modelos teóricos de formação docente, políticas públicas para capacitação de professores, desafios e tendências na formação inicial e continuada e práticas pedagógicas inovadoras.

A partir dos resultados, foi possível refletir sobre a necessidade de aprimoramento contínuo na formação docente e a importância da teoria entre a articulação e a prática. Os resultados reforçam que a qualificação profissional dos educadores deve acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, garantindo um ensino eficaz e alinhado às demandas contemporâneas.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores passou por profundas transformações ao longo da história, refletindo as mudanças nos paradigmas educacionais e nas necessidades sociais. Segundo Saviani (2008), a formação docente no Brasil teve início com um modelo tradicional, fortemente influenciado pela pedagogia jesuítica, que priorizava a memorização e a transmissão de conteúdos de forma rígida.

Saviani (2009) destaca que a preocupação com a formação docente remonta ao século XVII, quando Comenius já defendia a necessidade de preparar educadores. Em 1684, São João Batista de La Salle fundou, em Reims, o Seminário dos Mestres, considerado um dos primeiros estabelecimentos voltados à capacitação de professores. No entanto, foi apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, que a formação docente se tornou uma demanda institucional, resultando na criação das Escolas Normais como centros específicos para a preparação de professores.

Essa evolução refletiu a necessidade de institucionalizar a formação docente para garantir um ensino de qualidade e atender às demandas sociais emergentes. A criação das Escolas Normais consolidou a profissionalização do magistério, estruturando currículos voltados à prática pedagógica e à fundamentação teórica. De fato, esse movimento marcou a transição de um modelo empírico para uma formação mais sistemática, ampliando o reconhecimento da docência como profissão essencial para o desenvolvimento educacional. Conforme afirma Gatti (2016, p. 163),

Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades sócioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar.

De acordo com a autora, a crescente preocupação com a qualificação da formação de professores e as suas condições de exercício profissional, especialmente em tempos de grandes

desigualdades sociais são desafios que vem de um período longo da história da educação. Isso nos faz refletir sobre a importância de preparar os educadores não apenas com conhecimento, mas também com um ambiente de trabalho que os apoie e incentive. Sem essas condições, mesmo os melhores profissionais podem encontrar dificuldades em oferecer uma educação inclusiva e de qualidade na diversidade da sala de aula.

Conforme Saviani (2009), durante o período colonial, a formação docente não era uma preocupação explícita, mesmo com a presença dos colégios jesuítas, das aulas régias das reformas pombalinas e dos cursos superiores instituídos após a chegada de D. João VI em 1808. Apenas com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, essa questão foi abordada, exigindo que os professores fossem treinados no método mútuo, às próprias custas, nas capitais provinciais. Embora indicasse a necessidade de preparo didático, a legislação ainda não contemplava uma formação pedagógica sistematizada.

Seguindo essa linha de evolução, Tanuri (2000) observa que a formação docente transitou de práticas informais para modelos estruturados, acompanhando as mudanças sociais e educacionais. Inicialmente, a experiência em sala de aula era o principal meio de aprendizagem, pois se acreditava que a prática constante aprimorava o ensino. Com a formalização dos sistemas educacionais, surgiu a necessidade de capacitação teórica. No século XIX, a criação das Escolas Normais proporcionou um treinamento mais sistemático, combinando teoria pedagógica e prática docente, o que consolidou um novo paradigma educacional. 988

Além disso, com o avanço das teorias educacionais, especialmente a partir do século XX, emergiram concepções como o construtivismo e o sociointeracionismo, que passaram a valorizar a prática pedagógica e a autonomia do professor na mediação do conhecimento. Essa evolução demonstra que a formação docente deve ser dinâmica, acompanhando as transformações sociais e educacionais para garantir que os professores estejam preparados para os desafios contemporâneos da educação (SAVIANI, 2008).

Nesse contexto, a expansão das Escolas Normais desempenhou um papel fundamental na qualificação docente, ampliando tanto a abrangência quanto a qualidade do treinamento oferecido. No Brasil, a reforma da Escola Normal de São Paulo representou um marco nesse processo, influenciando a organização de cursos de formação em outras regiões do país (MORAES, OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

No Brasil, a formação de professores tornou-se uma preocupação explícita após a Independência, com a organização da instrução popular. Segundo Saviani (2009), essa trajetória pode ser dividida em períodos distintos. Inicialmente, entre 1827 e 1890, os docentes eram obrigados a se capacitar no método de ensino mútuo por conta própria. Em seguida, a consolidação das Escolas Normais (1890-1932) fortaleceu a profissionalização docente. No século XX, reformas estruturaram os Institutos de Educação (1932-1939) e os Cursos de Pedagogia e Licenciatura (1939-1971), culminando na substituição das Escolas Normais pelo Magistério (1971-1996) e, posteriormente, na criação dos Institutos Superiores de Educação (1996-2006), redefinindo a formação docente no país.

Nesse sentido, o que se pode inferir “é que o conceito de formação como um processo de desenvolvimento profissional contínuo não é sinônimo de assimilação de todas as fases desse processo a um mesmo padrão de organização e de prioridades” (ROLDÃO, 2017, p. 195). Dessa forma, é essencial reconhecer que a formação contínua deve respeitar as individualidades e contextos dos professores, promovendo diversidade nas práticas educativas.

Conforme verificado, Gatti (2016) e Roldão (2017) abordam a formação de professores sob perspectivas complementares. Gatti enfatiza a urgência da qualificação docente diante das desigualdades sociais atuais, enquanto Roldão propõe que a formação contínua deve ser flexível e adaptável, não se restringindo a um padrão único. Essa complementariedade nas opiniões dos autores ressalta a necessidade de uma abordagem diversificada na formação docente, que considere tanto as condições externas quanto os processos internos de desenvolvimento profissional.

989

Nesse cenário, Dias e Silva (2020, p. 415) concordam que

Grande parte dos cursos de formação de professores, independente da área de conhecimento, não aborda as condições objetivas que obstruem a educação voltada para a crítica dessas próprias condições, conduzindo a formação para a heteronomia; questões pedagógicas são trabalhadas de forma dissociada de outras questões fundamentais que afetam a escola e, portanto, interferem na construção do conhecimento.

Essa crítica ressalta uma limitação essencial dos cursos de formação docente: muitos programas não integram questões pedagógicas a fatores sociais e contextuais que influenciam o ambiente escolar. Esse distanciamento pode resultar em uma formação fragmentada, limitando a capacidade dos professores de refletir criticamente sobre sua prática e de atuar como agentes de transformação social.

Dessa forma, torna-se fundamental repensar os currículos de formação docente, promovendo uma conexão mais forte entre teoria e prática, contemplando contextos diversos e as especificidades socioculturais dos estudantes. Esse aprimoramento permitirá que os professores estejam mais preparados para lidar com a realidade educacional, enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. Ao garantir essa articulação, a formação docente pode contribuir significativamente para a construção de um ensino mais equitativo, democrático e sensível à diversidade presente no ambiente escolar.

3.2 PRINCIPAIS TEORIAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De modo geral, uma teoria busca organizada e estruturar um campo de conhecimento, oferecendo uma perspectiva específica para compreender, explicar, prever específicas e solucionar problemas. O termo "teoria" nem sempre é utilizado com precisão. Segundo Marques (2013), no contexto da aprendizagem, trata-se de uma construção humana que interpreta sistematicamente esse campo, fornece uma abordagem particular para explicar e antecipar observações, além de resolver questões relacionadas ao processo de aprendizagem.

A formação de professores foi influenciada por diferentes teorias educacionais, que 990 moldaram práticas pedagógicas e currículos ao longo do tempo. O behaviorismo, baseado na ideia de estímulo e resposta, influenciou práticas de ensino focado na repetição e no reforço positivo. Já o construtivismo, fundamentado nos estudos de Piaget, defende que o conhecimento é construído pelo aluno em interação com o ambiente, o que leva à necessidade de um professor mediador. Vygotsky, por sua vez, fortaleceu a abordagem sociointeracionista, enfatizando o papel do meio social e das interações na aprendizagem, destacando a importância do professor como facilitador do desenvolvimento cognitivo.

3.2.1 Teoria Behaviorista na formação de professores

O behaviorismo surgiu no início do século XX em oposição ao mentalismo europeu, influenciando a prática docente ao enfatizar estímulos e respostas positivas para moldar e estabelecer uma ciência do comportamento dos alunos (MARQUES, 2013). Dentro da psicologia, o Behaviorismo apresenta três tendências: cognitiva, metodológica e radical. John B. Watson, criador do behaviorismo metodológico, rejeitou a introspecção como método

científico, enfatizando uma observação empírica (SOARES, 2013; SERIO, 2005; OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, *apud* ARAÚJO *et al.*, 2019).

Watson, assim como outros teóricos, foi inspirado pelos estudos de Ivan Pavlov (1849-1936), cujas pesquisas com cães resultaram em descobertas fundamentais para a psicologia. Pavlov demonstrou que o aprendizado ocorre por meio da relação entre estímulos e respostas, explicando como fatores ambientais e internos condicionam o comportamento (SOARES, 2013).

No campo educacional, a teoria behaviorista tem grande influência no treinamento de professores, priorizando comportamentos observáveis e resultados mensuráveis. A ênfase no processo Estímulo-Resposta sugere que o aprendizado ocorre por meio das interações entre o indivíduo e o ambiente, possibilitando a aplicação de estratégias pedagógicas baseadas no reforço e na geração para moldar o comportamento dos estudantes (ARAÚJO *et al.*, 2019).

Dessa forma, ao focar em estímulos externos e nas respostas que eles provocam, o behaviorismo fornece uma estrutura para entender e moldar o comportamento do professor. Essa perspectiva é fundamentada na crença de que qualquer comportamento pode ser analisado e modificado pela manipulação de fatores ambientais, tornando-se uma ferramenta poderosa para programas de treinamento de professores. Dessa forma, pode-se dizer que “o comportamento é controlado pelas consequências: se a consequência for boa para o sujeito, haverá uma tendência de aumento na frequência da conduta e, ao contrário, se for desagradável, a frequência de resposta tenderá a diminuir” (MARQUES, 2013, p. 2). Portanto, a ênfase em resultados mensuráveis garante que o treinamento de professores seja objetivo e eficaz, pois depende de abordagens baseadas em dados para monitorar o progresso e ajustar as estratégias de acordo.

No âmbito do treinamento de professores, a implementação de estratégias de reforço desempenha um papel crucial na abordagem behaviorista. O reforço, seja positivo ou negativo, é usado para encorajar comportamentos desejáveis e desencorajar os indesejados. Ao empregar essas estratégias, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem que promova a aplicação consistente de práticas de ensino eficazes (MARQUES, 2013). Este método não só ajuda a estabelecer uma rotina, mas também auxilia no desenvolvimento de uma abordagem disciplinada ao ensino. O reforço pode assumir várias formas, como elogios verbais, recompensas ou até mesmo feedback construtivo, cada um adaptado para reforçar comportamentos de ensino específicos. Dessa forma, “uma criança poderia ser treinada para

ser o que quiserem, mediante do incentivo e reforço do comportamento adequado” (ARAÚJO, 2019, p. 2010). Assim, o uso sistemático do reforço permite a melhoria gradual das habilidades de ensino, garantindo que os educadores estejam bem equipados para lidar com diversos cenários de sala de aula.

A ênfase do behaviorismo na prática estruturada e repetitiva é essencial para sua aplicação no treinamento de professores. Esse foco garante que os professores desenvolvam proficiência por meio da prática contínua e repetição de técnicas essenciais de ensino (BEM *et al.*, 2019). Ao se envolver em exercícios repetitivos, os professores podem refinar suas habilidades e ganhar confiança em suas habilidades para gerenciar a dinâmica da sala de aula de forma eficaz. Sessões de prática estruturadas são projetadas para simular cenários de ensino do mundo real, permitindo que os educadores apliquem o conhecimento teórico em ambientes práticos. Desse modo, “a teoria comportamental tem, sendo assim, sua importância no processo educacional. Com esta, é possível ver resultados de forma objetiva e precisa. A utilização de arranjos contingenciais adequados traz resultados satisfatórios” (SANTOS *et al.*, 2014, p. 174). Essa abordagem prática não apenas solidifica o aprendizado, mas também prepara os professores para se adaptarem a vários desafios educacionais. O modelo behaviorista, portanto, defende um caminho disciplinado e metódico para dominar a arte de ensinar, destacando a importância da prática para alcançar a excelência educacional. 992

3.2.2 Teoria construtivista na formação de professores

Na educação, o construtivismo incorporou elementos da teoria genética de Jean Piaget (1896-1980), da aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008), da formação integral de Henri Wallon (1879-1962) e do enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (1896-1934) para fundamentar a ideia de que a aprendizagem ocorre como um processo ativo de construção do conhecimento, enquanto o ensino desempenha o papel de suporte e mediação nesse processo (LIMA, 2017).

Da mesma forma, a teoria construtivista na formação de professores enfatiza a importância da aprendizagem ativa e da resolução de problemas. Essa abordagem incentiva os professores a identificarem objetivos de aprendizagem claros e empregar metodologias ativas que envolvam os alunos no processo de aprendizagem. Assim, o construtivismo é compreendido de maneira mais ampla, pois considera que as pessoas, por meio de ações discursivas e materiais direcionadas a um determinado objeto, são responsáveis pela

construção e transformação das instituições (FERNANDES, 2021). Ao fazer isso, os professores não são meramente transmissores de conhecimento, mas facilitadores que estimulam o pensamento crítico e a criatividade.

Assim, os programas de treinamento geralmente incluem cursos e estratégias de ensino à distância (EAD) para equipar os professores com as habilidades necessárias para implementar métodos de aprendizagem ativa. Esses métodos provaram ser ferramentas eficazes na educação, promovendo um ambiente onde os alunos são encorajados a explorar, indagar e construir sua compreensão (MEDEIROS *et al.*, 2022).

Outro elemento-chave da abordagem construtivista é a ênfase nas experiências pessoais na construção do conhecimento. Os professores são treinados para reconhecer e integrar o conhecimento e as experiências anteriores dos alunos no processo de aprendizagem (BRAGA, 2021). Essa estratégia não apenas valida os antecedentes dos alunos, mas também enriquece a experiência educacional ao conectar novas informações às estruturas cognitivas existentes. Ao analisar as práticas e as necessidades de treinamento dos professores, os programas educacionais podem criar contextos investigativos que apoiam a aprendizagem experencial (ANGELI; PEREIRA, 2023). Essa abordagem garante que o aprendizado seja significativo e relevante, ajudando os alunos a internalizarem conceitos e aplicá-los em situações do mundo real.

Na estrutura construtivista, o papel do professor muda de diretor para facilitador do aprendizado. Os professores agem como treinadores que criam condições apropriadas para o aprendizado em vez de ditar informações, como afirma Salvador (2000 *apud* LIMA, 2017, p. 423),

A concepção construtivista integra princípios explicativos sobre a natureza social e a função socializadora da escola, o papel do professor e dos conteúdos e, ainda, sobre os processos de construção, modificação e reorganização dos esquemas e significados do conhecimento. Essa concepção tem sido importante referencial no deslocamento da formação profissionalizante ou tecnocientífica para uma educação transformadora da realidade

Isso envolve orientar os alunos por meio de atividades baseadas em investigação e fornecer suporte à medida que eles navegam por tópicos complexos. Essa abordagem capacita os alunos a se apropriarem de sua jornada de aprendizado, promovendo a independência e a autorregulação. Os programas de treinamento de professores incorporam reflexão e prática como componentes-chave, permitindo que os educadores refinem suas habilidades de facilitação e se adaptem a diversos ambientes de aprendizagem, pois “a promoção de um

ambiente aberto e respeitoso em relação às diferenças e de uma atitude comprometida com a construção ética e científica de saberes tende a potencializar o papel transformador da educação” (LIMA, 2017, p. 430). Ao abraçar esse papel, os professores nutrem uma atmosfera de sala de aula colaborativa e dinâmica, onde os alunos se sentem capacitados para explorar e inovar.

3.2.3 Teoria cognitiva na formação de professores

Compreender os processos mentais e como eles influenciam a aprendizagem é imprescindível na formação de professores que desejam efetivamente facilitar o aprendizado dos alunos. Segundo Tabile e Jacometo (2017), a teoria cognitiva enfatiza que o aprendizado é um processo ativo e contínuo, no qual o conhecimento é construído internamente por cada indivíduo. Isso implica que os professores devem estar atentos à forma como os alunos processam informações e como suas experiências anteriores impactam a assimilação de novos conceitos. Ainda de acordo com os autores, ao compreender como os pensamentos mentais afetam a aprendizagem, os educadores são capacitados a adaptar suas abordagens pedagógicas para melhor atender às necessidades cognitivas dos alunos, promovendo um ensino mais eficaz e significativo.

994

Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades metacognitivas entre os professores constitui um aspecto fundamental da teoria cognitiva aplicada à formação docente. A metacognição - entendida assim, como a capacidade de refletir sobre o próprio pensamento - possibilita aos educadores analisarem criticamente suas estratégias pedagógicas, compreenderem suas práticas e realizarem os ajustes necessários ao longo do processo de ensino, ou seja, replanejar suas ações. Conforme destacam Busnello, De Jou e Sperb (2012), essa capacidade não apenas potencializa a eficácia das ações docentes, mas também fortalece a segurança e a flexibilidade diante dos desafios educacionais. Ainda segundo os autores, ao promoverem a metacognição em sua prática, os professores contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem que estimula a autonomia dos alunos, ao atuarem como modelos de reflexão e intencionalidade no processo educativo.

Brabo e Contente (2022) ressaltam que estratégias voltadas ao processamento e à integração de informações são componentes essenciais da teoria cognitiva, sobretudo no âmbito da formação de professores. Educadores bem-preparados devem ser capazes de apresentar conteúdos de forma que favoreçam o processamento eficiente e a retenção

duradoura por parte dos alunos. Para isso, recomenda-se o uso de recursos como a organização do conteúdo em esquemas, a aplicação de mapas conceituais e a adoção de estratégias de repetição espaçada. Essas práticas contribuem para que os estudantes estabeleçam conexões entre novos conhecimentos e saberes prévios, promovendo uma aprendizagem mais aprofundada e significativa. Assim, ao incorporar tais estratégias à formação docente, assegura-se que os professores estejam aptos a promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos de forma intencional, sistemática e eficaz.

3.2.4 Teoria da aprendizagem social na formação de professores

A Teoria da Aprendizagem Social destaca a relevância da modelagem e da aprendizagem observacional na formação docente. Observar professores experientes em sala permite que os novatos assimilem práticas pedagógicas eficazes, estratégias de gerenciamento e aspectos sutis da relação com os alunos. Esse tipo de aprendizagem favorece a internalização de métodos bem-sucedidos, que podem ser adaptados ao estilo de cada futuro educador. Além disso, a modelagem oferece uma base para compreender a complexa dinâmica da sala de aula e os múltiplos papéis desempenhados pelo professor, indo além da simples transmissão de conteúdo. Esse processo contribui não apenas para o domínio de habilidades específicas, mas também para a construção de uma identidade profissional sólida e consciente, essencial ao exercício da docência. Assim, a observação torna-se um recurso valioso na formação inicial de professores (MELO DIAS; SILVA, 2019).

995

Com base nessa perspectiva, Henrique *et al.* (2019) destacam que as interações sociais exercem papel fundamental no desenvolvimento docente, conforme propõe a Teoria da Aprendizagem Social. As trocas entre colegas, mentores e alunos permitem refletir sobre práticas pedagógicas, compartilhar experiências e receber feedback construtivo, fortalecendo a formação profissional. Ao participarem de discussões e atividades colaborativas, os professores ampliam sua visão sobre métodos de ensino e abordagens pedagógicas. Além disso, essas interações fomentam um ambiente de apoio mútuo, que estimula a experimentação e a inovação. Dessa forma, a convivência social se torna um catalisador para a melhoria contínua da prática educativa.

Dando continuidade à importância das interações sociais na formação docente, Torre e Ilara (2014) ressaltam que integrar experiências de aprendizagem colaborativa nos programas de formação de professores é essencial para cultivar uma cultura de cooperação e troca de

saberes. As metodologias colaborativas favorecem a construção coletiva do conhecimento, permitindo que os futuros professores compartilhem ideias, enfrentem desafios em grupo e refletem sobre suas práticas. Esse processo espelha a realidade das salas de aula contemporâneas, marcadas por dinâmicas interativas e colaborativas.

3.2.5 Teoria humanística na formação de professores

A teoria humanística se destaca por seu enfoque no crescimento pessoal e na autorrealização. Silva (2017) ressalta que essa abordagem coloca o indivíduo no centro do processo formativo, priorizando a construção da autonomia e o desenvolvimento do potencial humano. No âmbito da formação de professores, essa perspectiva se traduz em práticas que estimulam o autoconhecimento, a escuta sensível e a reflexão sobre a própria trajetória profissional e pessoal.

Nesse sentido, Motta (2023), ao dialogar com os fundamentos de Abraham Maslow e Carl Rogers, evidencia que a aprendizagem experiencial e centrada no aluno é um pilar essencial da teoria humanística. Ao incentivar os futuros educadores a explorarem suas motivações e objetivos, essa abordagem contribui para uma formação mais significativa e integrada. Assim, os professores não apenas crescem como indivíduos, mas também se tornam mais empáticos e eficazes em suas práticas pedagógicas.

996

Em complemento à valorização do autoconhecimento e da aprendizagem voltada ao aluno, a criação de um ambiente de aprendizagem solidário e empático é um dos pilares da teoria humanística aplicada à formação docente. Motta (2023) ressalta que esse tipo de ambiente vai além da transmissão de conteúdos, promovendo uma cultura de respeito, acolhimento e apoio mútuo entre os professores em formação. As relações interpessoais, pautadas na empatia e na aceitação incondicional, favorecem a segurança emocional necessária para que os futuros educadores compartilhem desafios e refletem sobre sua prática. Ao vivenciar esse modelo formativo, os docentes tornam-se mais preparados para reproduzir, em suas salas de aula, uma atmosfera positiva de aprendizagem, fortalecendo vínculos e potencializando o desenvolvimento dos alunos.

Ampliando essa abordagem centrada no indivíduo, a teoria humanística também enfatiza a atenção às necessidades emocionais e psicológicas dos professores em formação. Tesch *et al.*, (2024) destaca que o bem-estar emocional é decisivo para a eficácia docente, sendo fundamental integrá-lo aos programas formativos. Práticas como o autocuidado, a gestão do

estresse e o equilíbrio entre vida pessoal e profissional são valorizadas nessa perspectiva. Dessa forma, busca-se formar educadores não apenas competentes, mas também emocionalmente resilientes e preparados para os desafios da profissão.

3.2.3 A relação entre teoria e prática na formação docente

Ao considerar o desenvolvimento da Pedagogia como campo de conhecimento, observa-se que seu saber teórico-científico emergiu das necessidades da prática educativa. Na tentativa de compreender o fenômeno educativo de forma científica, a Pedagogia estruturou-se com base na filosofia e em ciências como psicologia, sociologia e história. Dessa construção, surgiu uma abordagem marcada pela tensão entre teoria e prática - relação que permanece como um dos principais desafios do campo, refletindo-se nas disputas entre diferentes projetos de formação docente (PORTELINHA, 2021).

O conhecimento teórico é fundamental para qualificar as práticas docentes e torná-las mais eficazes. Ele oferece aos professores uma estrutura analítica e uma linguagem específica para refletirem criticamente sobre suas abordagens pedagógicas, facilitando trocas de ideias e promovendo uma compreensão mais profunda do ensino. Segundo Thorsten (2015), esse tipo de conhecimento desafia noções preconcebidas, estimula discussões reflexivas e orienta os educadores a adaptarem suas práticas às necessidades dos alunos. Com isso, os professores conseguem planejar atividades mais adequadas e interpretar melhor os sinais da turma, aprimorando a experiência de aprendizagem.

Diante do cenário atual, a qualificação docente deve ir além de cursos desvinculados da realidade escolar, valorizando a formação em serviço como alternativa viável. Nesse contexto, integrar conceitos teóricos à prática cotidiana exige enfrentar barreiras que dificultam essa articulação. Superar tais desafios possibilita uma aplicação mais eficaz do conhecimento acadêmico, promovendo práticas pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos alunos e contribuindo significativamente para a melhoria dos resultados educacionais (BARROS *et al.*, 2020).

Ampliando a reflexão sobre a qualificação docente e a relevância da integração entre teoria e prática, torna-se necessário repensar concepções simplistas sobre esses conceitos. Na perspectiva de Gatti (2020), é fundamental romper com a visão que os posiciona como opostos e com a ideia de prática como mera execução técnica. As práticas educacionais são ações culturais, situadas e carregadas de sentidos, construídas nas interações cotidianas entre

docentes e discentes. Elas exigem percepção, sensibilidade e escolhas conscientes, inclusive no uso de técnicas e tecnologias, que só ganham sentido por meio das mediações subjetivas e intersubjetivas no contexto escolar.

Assim,

Na perspectiva das formações e considerando a dialeticidade do binômio teoria-prática/ prática-teoria, e a imbricação de ambos os termos, coloca-se como fundamental tanto mudar a concepção mais vigente sobre “prática” e “teoria” como opostos, como mudar a concepção de prática como mera aplicação direta de teorias a aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas (GATTI, 2020, p. 17).

A citação de Gatti (2020) reforça a importância de superar visões dicotômicas entre teoria e prática, defendendo uma compreensão mais integrada e significativa da ação docente. Essa perspectiva se alinha ao entendimento de que a formação de professores deve promover mudanças conceituais e práticas, considerando os saberes e representações prévias dos docentes em formação (ALTET; GUIBERT, 2014).

Na opinião de Gonçalves e Tomás (2019), o conhecimento prático do professor não se limita à execução de ações, mas envolve a articulação entre saberes teóricos e experiências vividas no cotidiano escolar. As teorias, quando colocadas em ação, tornam-se ferramentas que auxiliam na análise crítica da prática, favorecendo a construção de novos entendimentos e formas de agir. Assim, teoria e prática não devem ser vistas como opostas, mas como dimensões complementares do fazer docente. Dessa forma, é possível afirmar, que o verdadeiro conhecimento pedagógico emerge da interação dinâmica entre reflexão teórica e ação prática, constituindo o saber profissional do professor.

998

3.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SÉCULO XXI

A formação continuada de professores assume um papel central no cenário educacional do século XXI, caracterizado por intensas e rápidas transformações tecnológicas, sociais e culturais. Reconhece-se que a formação inicial, ainda que sólida, não é suficiente para responder aos desafios dinâmicos que permeiam a prática docente contemporânea. Nesse contexto, a formação continuada deixa de ser uma opção e passa a ser um elemento indispensável para assegurar a qualidade, a atualidade e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO *et al.*, 2025).

Neste contexto, este tópico aborda três dimensões fundamentais que configuram os desafios e perspectivas para a formação de professores: a necessidade de preparo para lidar com a diversidade e a inclusão nas salas de aula; as exigências do ensino híbrido e digital, que demandam competências tecnológicas e metodológicas específicas; e a importância das políticas públicas voltadas à valorização do magistério, como condição para o fortalecimento da profissão docente.

3.3.1 Formação para a diversidade e inclusão

A visão geral dos currículos de formação de professores revela um cenário diversificado, mas ainda cuidadoso em termos de abrangência e profundidade nos temas de diversidade e inclusão. A maioria dos programas existentes foca em aspectos convencionais da educação, como pedagogia geral e didática, enquanto questões como a inclusão de alunos com necessidades especiais e a diversidade cultural são frequentemente tratadas de forma superficial (DUK, 2006). Apesar de alguns esforços para integrar tópicos de diversidade, a formação contínua e especializada ainda é necessária para preparar os professores para os desafios de uma sala de aula verdadeiramente inclusiva (CAPELLINI; MENDES, 2004). Assim, é evidente que a formação de professores deve evoluir para atender às demandas de um ambiente educacional cada vez mais diversificado.

999

Além disso, a análise dos programas de formação docente revela que, embora haja esforços pontuais voltados à temática da diversidade e da inclusão, sua incorporação ainda se mostra heterogênea e, em muitos casos, insuficiente. Investigações acadêmicas apontam que a formação inicial apresenta lacunas significativas tanto no campo teórico quanto prático, limitando a capacidade dos futuros educadores de compreenderem e implementarem estratégias pedagógicas inclusivas de forma eficaz (BORGES et al., 2013). Ademais, observa-se uma carência de preparação específica para lidar com questões emergentes, como a inclusão de estudantes LGBTQIA+ e a abordagem das relações étnico-raciais no ambiente escolar, evidenciando a urgência de uma reestruturação curricular que conte com essas dimensões de maneira transversal e sistemática (SILVA; REIS; VIÇOSI, 2023). Nesse sentido, a consolidação de uma formação docente comprometida com a equidade demanda a integração efetiva e aprofundada desses conteúdos nos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, identificar lacunas e áreas de melhoria no conteúdo da formação de professores é imprescindível para garantir que todos os educadores estejam preparados para

lidar com a diversidade nas salas de aula. Uma das principais lacunas é a falta de formação contínua, que impede o desenvolvimento de competências permitidas para enfrentar os desafios da inclusão (CARDOSO *et al.*, 2024). Além disso, a formação atual muitas vezes não considera as experiências e perspectivas dos próprios professores, o que poderia enriquecer o processo de aprendizagem e adaptação às necessidades dos alunos, sobretudo, os alunos com necessidades especiais (RABELLO, 2018). Para superar essas deficiências, é vital promover programas de formação que não sejam apenas teoricamente sólidos, mas também práticos e adaptáveis às realidades locais.

Para tanto, a promoção de um ambiente educacional inclusivo exige a implementação de módulos formativos que contemplam, de forma abrangente, a competência cultural. Tais módulos devem capacitar os professores a reconhecerem, compreenderem e valorizarem as distintas origens culturais de seus estudantes, promovendo a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Conforme argumentam Canen e Xavier (2011), a estruturação desses conteúdos deve abranger discussões aprofundadas sobre consciência e sensibilidade cultural, bem como sobre a flexibilidade pedagógica necessária para adaptar metodologias ao contexto de cada turma. Programas de formação inicial que priorizam o desenvolvimento da competência cultural demonstram impacto positivo não apenas na prática docente, mas também no engajamento dos estudantes e em seus desempenhos acadêmicos (DUK, 2006).

Paralelamente, a inserção de estudos de caso e de cenários baseados em situações reais nos currículos de formação docente representa uma estratégia pedagógica eficaz para o enfrentamento das questões de diversidade e inclusão. A análise de vivências concretas permite que os educadores ampliem sua compreensão dos desafios enfrentados nas salas de aula contemporâneas. De acordo com Bueno *et al.* (2025), a aprendizagem baseada em casos contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades críticas e de resolução de problemas, conectando o conhecimento teórico à prática profissional. Essa metodologia instiga a reflexão crítica sobre contextos diversos, tornando o educador mais preparado para responder, com sensibilidade e competência, às necessidades dos diferentes perfis de estudantes.

Outro aspecto fundamental na formação docente inclusiva apontado por Bueno *et al.* (2025), é o estímulo à prática reflexiva e ao desenvolvimento pessoal contínuo. A reflexão sistemática sobre a prática pedagógica possibilita ao professor identificar aspectos a serem aprimorados, adotando posturas mais conscientes e intencionais no cotidiano escolar. Assim,

as práticas reflexivas favorecem a adaptabilidade docente, elemento importante em contextos escolares marcados por transformações sociais constantes.

Portanto, a construção de uma formação docente verdadeiramente inclusiva deve integrar, de forma articulada, três pilares fundamentais: a competência cultural, a aprendizagem baseada em casos e a prática reflexiva. Esses elementos, quando presentes de forma sistemática e crítica nos programas de formação inicial e continuada, fortalecem a capacidade dos professores de atuarem com sensibilidade e eficácia em contextos educacionais diversos, promovendo uma educação mais justa, equitativa e significativa para todos os estudantes.

3.3.2 Exigências do ensino híbrido e digital

Considerando as constantes transformações da sociedade contemporânea, impulsionadas sobretudo pelo avanço tecnológico, torna-se imprescindível refletir sobre o volume crescente de informações disponíveis e sua rápida disseminação. Nesse cenário, destaca-se a distinção fundamental entre informação e conhecimento, evidenciando-se o papel central do professor como mediador desse processo. Cabe ao docente a responsabilidade de ressignificar as informações, convertendo-as em conhecimento significativo para os 1001 estudantes (MORAIS; SOUZA, 2020).

Nos últimos anos, observa-se uma demanda crescente por ambientes de aprendizagem flexíveis capazes de contemplar a diversidade de necessidades dos estudantes (PEREIRA *et al.*, 2024). Essa tendência é impulsionada, sobretudo, pela expansão dos modelos de ensino híbridos, que combinam elementos presenciais e online. Tais modelos conferem maior autonomia aos alunos, permitindo-lhes organizar sua aprendizagem conforme suas rotinas, preferências e ritmos individuais, o que amplia as possibilidades de acesso e permanência.

Essa mudança de paradigma não é apenas uma resposta às exigências da contemporaneidade, mas também sinaliza uma transição mais ampla em direção à personalização do ensino. Conforme destacam Lima, Rodrigues e Deus (2024), os ambientes flexíveis promovem experiências educacionais adaptadas aos perfis dos estudantes, o que favorece o engajamento e melhora os resultados acadêmicos. Nesse contexto, os docentes assumem novos papéis, exigindo constante inovação e atualização metodológica.

A evolução tecnológica, portanto, tem desempenhado papel central nessa transformação educacional, proporcionando experiências de aprendizagem mais interativas e

imersivas. De acordo com Abreu (2022), ferramentas digitais vêm ampliando as estratégias pedagógicas, ao viabilizarem desde simulações e laboratórios virtuais até o uso de jogos educativos e plataformas adaptativas. Segundo Bonfim *et al.* (2024), esses recursos potencializam a compreensão de conteúdos complexos ao atenderem diferentes estilos de aprendizagem por meio da fragmentação de conceitos e da visualização dinâmica.

Além disso, a tecnologia oferece aos professores a possibilidade de acompanhar, em tempo real, o progresso dos estudantes e oferecer devolutivas mais precisas. Paula (2021) enfatiza que a competência digital docente se torna cada vez mais essencial para mediar práticas pedagógicas eficazes em ambientes flexíveis. Assim, à medida que a tecnologia se consolida como aliada estratégica da educação, reforça-se a necessidade de formação contínua para que os educadores possam explorar seu potencial de forma crítica e criativa.

3.3.3 Políticas públicas e valorização do magistério

As políticas governamentais e institucionais exercem papel determinante na consolidação de uma formação docente voltada à diversidade e à inclusão. Elas definem o marco normativo e orientador no qual os programas formativos se estruturam, moldando currículos e metodologias adotadas pelas instituições educacionais (DI SANTO, 2019). No Brasil, iniciativas do Ministério da Educação têm buscado equipar os professores com competências específicas para atender às múltiplas realidades presentes nas salas de aula (DUK, 2006).

Nesse cenário, as diretrizes políticas são formuladas com o intuito de assegurar ambientes escolares inclusivos, nos quais a pluralidade cultural, étnica, social e individual seja respeitada e valorizada. Ao estabelecer expectativas claras, tais políticas alinham os programas de formação aos padrões de qualidade nacionais e internacionais, promovendo uma prática educativa equitativa e sensível às particularidades dos estudantes.

Contudo, o impacto das transformações políticas nos programas de formação docente é expressivo e multifacetado. Como apontam Pletsch (2009) e Reis (2016), alterações na liderança governamental podem ocasionar reconfigurações nas políticas educacionais vigentes, resultando tanto em avanços significativos quanto em retrocessos. Enquanto cenários de apoio político ampliam recursos e aprofundam o conteúdo inclusivo dos cursos, contextos de negligência reduzem investimentos e comprometem os avanços conquistados na área.

Dessa forma, compreender a correlação entre políticas públicas e formação docente é imprescindível. Mudanças de orientação política afetam diretamente a continuidade e eficácia dos programas inclusivos.

Para consolidar práticas inclusivas na formação docente, é indispensável o engajamento político das partes interessadas. Moura *et al.* (2025) destacam a necessidade de reformas legislativas que incluam, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de competências culturais como critério de certificação. Além disso, segundo Roman, Molero e Silva (2020), tais reformas devem priorizar o desenvolvimento profissional contínuo, promovendo práticas reflexivas que fortaleçam o compromisso ético com a diversidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do referencial teórico permitiu identificar elementos recorrentes e lacunas significativas nos modelos de formação docente vigentes, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, à preparação para a diversidade e à incorporação de tecnologias educacionais. A abordagem adotada nesta pesquisa, de cunho bibliográfico e qualitativo, favoreceu o mapeamento crítico das principais tendências e desafios apontados por autores consagrados da área, permitindo sistematizar reflexões relevantes para o 1003 aprimoramento dos processos formativos.

Dentre os principais resultados, destaca-se a constatação de que os currículos dos cursos de licenciatura, em sua maioria, ainda priorizam conteúdos tradicionais e disciplinadores, tratando de forma secundária temas emergentes como inclusão de estudantes com deficiência, relações étnico-raciais e diversidade de gênero (DUK, 2006; BORGES *et al.*, 2013). Essa limitação fragiliza o preparo dos professores para atuarem em contextos educacionais plurais, marcados por desigualdades sociais e culturais. Conforme Silva, Reis e Viçosi (2023), há uma carência evidente de dispositivos curriculares que assegurem o desenvolvimento de competências inclusivas nos futuros educadores.

Paralelamente, a pesquisa identificou que os programas de formação ainda enfrentam dificuldades na integração entre saber teórico e prática pedagógica. Embora reconheçam a importância da articulação entre esses domínios, muitas instituições reproduzem um modelo fragmentado, em que a prática é vista como aplicação técnica da teoria, sem espaço para reflexão crítica (GATTI, 2020; GONÇALVES; TOMÁS, 2019). Essa dicotomia compromete o desenvolvimento do conhecimento prático-reflexivo, necessário para uma atuação docente

contextualizada e transformadora. O debate promovido por Roldão (2017) reforça a urgência de se conceber a prática como espaço de produção de saberes e não como mera execução de métodos previamente definidos.

Além disso, os resultados apontam que a formação docente para o uso de tecnologias ainda é incipiente. Embora haja reconhecimento do papel estratégico do ensino híbrido e digital, os cursos formativos não têm contemplado, de forma sistemática, a preparação para o uso pedagógico das tecnologias (PEREIRA et al., 2024; ABREU, 2022). Os docentes têm assumido funções cada vez mais complexas, que exigem domínio técnico, competência pedagógica e sensibilidade para mediar aprendizagens em ambientes virtuais e presenciais. Conforme destacam Bonfim et al. (2024), o uso eficaz das tecnologias depende de formação continuada que contemple tanto aspectos instrumentais quanto metodológicos e éticos.

Do ponto de vista político-institucional, a literatura analisada evidencia que a formação docente é fortemente influenciada pelas diretrizes das políticas públicas educacionais. No entanto, essas políticas são, muitas vezes, instáveis e sujeitas a mudanças conforme os contextos de governança (PLETSCH, 2009; REIS, 2016). A ausência de políticas de longo prazo prejudica a consolidação de programas de formação continuada e o fortalecimento de iniciativas voltadas à valorização do magistério. Moura et al. (2025) 1004 enfatizam que a efetivação de uma formação docente inclusiva e comprometida com a justiça social depende da articulação entre políticas públicas, instituições formadoras e redes escolares.

Por fim, os dados extraídos da literatura evidenciam a relevância de modelos formativos que valorizem a prática reflexiva, a competência cultural e o desenvolvimento pessoal dos docentes. O aporte das teorias construtivista, cognitiva, sociointeracionista e humanística revela-se fundamental para subsidiar programas de formação que compreendam o professor como sujeito ativo, autônomo e em constante reconstrução (TESCH et al., 2024; MOTTA, 2023). Dessa forma, a formação docente não deve se restringir à instrumentalização técnica, mas assumir uma perspectiva ética, crítica e emancipadora, coerente com os desafios do século XXI.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as principais teorias, políticas e práticas que permeiam a formação de professores, com foco nos desafios e perspectivas da formação inicial

e continuada. Através de uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica, buscou-se compreender como os processos formativos vêm sendo estruturados e quais as implicações para a prática docente na contemporaneidade.

A metodologia adotada permitiu uma análise aprofundada da produção acadêmica relevante, possibilitando a identificação de recorrências, lacunas e avanços significativos nas propostas de formação docente. A seleção criteriosa das fontes e a organização dos dados em eixos temáticos contribuíram para a construção de uma visão abrangente sobre o tema. A investigação apontou a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática, o fortalecimento da formação para a diversidade e a inclusão, e a incorporação efetiva das tecnologias digitais nos processos formativos.

Como principal contribuição, a pesquisa reforça a importância de uma formação docente dinâmica, reflexiva e contextualizada, capaz de responder às exigências de um cenário educacional em constante transformação. Destaca-se, ainda, o papel das políticas públicas na consolidação de programas de formação continuada e na valorização da carreira docente.

Entre os pontos fortes do estudo, ressalta-se a articulação entre múltiplas dimensões da formação de professores, bem como a clareza na delimitação dos critérios de análise. Como limitação, pode-se citar a ausência de dados empíricos oriundos de práticas de campo, o que abre margem para investigações futuras que incorporem entrevistas com professores, estudos de caso ou análises institucionais.

Como desdobramento deste trabalho, recomenda-se a realização de pesquisas que explorem a percepção dos próprios professores sobre os processos formativos, bem como estudos comparativos entre diferentes modelos de formação docente adotados no Brasil e em outros países. Além disso, investigações voltadas ao impacto das políticas de formação continuada na prática pedagógica também se mostram pertinentes para aprofundar o debate sobre a qualificação docente.

1005

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Amanda da Silva Costa. **As contribuições das tecnologias digitais no ensino híbrido.** Macuco, RJ, 2022.

ANGELI, Alessandra Cristina de; PEREIRA, Ricardo dos Santos. Formação de professores sobre recursos educacionais abertos: engajamento na educação a distância. **Educação em Foco**, ano 26, n.49-mai./ago. 2023.

ALTET, M.; GUIBERT, P. Construir um currículo europeu baseado na observação e análise de práticas de ensino. In: PASQUAY, L. et al. (org.). **Trabalho real dos professores e treinamento**. Louvain-la-Neuve: De Boeck Superior. S.A, p. 79-96. 2014.

ARAÚJO, Roberta Gomes de; JÚNIOR, Edmilson Pereira e Silva; OLIVEIRA, Cristiane Ayala de; OLIVEIRA, Fábio Freire de. A concepção behaviorista de Pavlov e Watson: implicações na educação profissional. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 7, n. 2, p. 206-221, 2019.

BARROS, Marta Silene Ferreira; PASCHOAL, Jaqueline Delgado; VINCENTINI, Dayane; FRANÇA DE ALMEIDA, Jacqueline Daniele; FERREIRA, Ana Letícia; BARROS, Priscila Cordeiro Soares. A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **RIAEE—Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 305-318, jan./mar. 2020.

BEM, Lana Yara do Nascimento; CARVALHO, Silvia Meirilany Pereira de; OLIVEIRA, Cristiane Ayala de; SANTOS, Marcelo Anderson Batista dos. A teoria behaviorista e suas implicações na concepção e prática no contexto escolar. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 7, n. 2, p. 166-178, 2019.

BORGES, Adriana Costa; OLIVEIRA, Elaine Cristina B. B. Pereira; PEREIRA, Ernesto Flávio B. B.; OLIVEIRA, Márcio Divino de. **Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores**. In: Congresso acadêmico-científico educação, tecnologia e interdisciplinaridade, Porangatu: [s.e.], v. 3. 2013.

BONFIM, Jucineide Gomes; BURIGO, Danielle Salvador Melo; GERVÁSIO, Júlio César Belo; SILVA, Maria do Carmo Rocha Dutra; BRANDALISE, Leandromar; FERREIRA, Conceição Aparecida dos Reis; GUIMARÃES, Ueudison Alves. Ensino híbrido: navegando entre reflexões e saberes na prática docente. **Ciências Humanas**, v. 28, n. 133, 17 abr. 2024. 1006

BRAGA, Mariane. **Principais abordagens teóricas da educação**. 2021. Disponível em: <https://profseducacao.com.br/artigos/voce-conhece-as-principais-abordagens-teoricas-da-educacao/>. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRABO, Jesus Cardoso; CONTENTE, Isabela Cristina Ribeiro Portugal. Habilidades Metacognitivas em Tarefas de Composição de Infográficos em Cursos de Formação Inicial de Professores. **RBPEC • Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 22, n. 1, 2022.

BUSNELLO, Fernanda Bastani; DE JOU, Graciela Inchausti; SPERB, Tânia Maria. Desenvolvimento de Habilidades Metacognitivas: Capacitação de Professores de Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 2, p. 311-319, 2012.

BUENO, Edinéia; SANTOS, Queila Pereira; ALVES, Edsangela Gosler Casciano; ARAUJO, Cláudia Lima de; FREITAS, Eliene Barbosa do Nascimento de; RIBEIRO, Hellen Maura Lucidia; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação de professores e a implementação de práticas reflexivas no ensino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 2, fev. 2025.

CARDOSO, Pedro Herleyson Gonçalves et al. **Formação de professores para a educação especial: desafios e perspectivas.** Anais do X CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

CARVALHO, Juniel dos Santos de; SILVA, Ana Paula dos Santos e; GOMES, Antonio José Ferreira; MOURA, Cleberson Cordeiro de; MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes; PAVAN, Jane Eliza Domingos da Silva; FAGUNDES, Raphael; SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FONSECA, Vanusa da. Formação continuada de professores no século XXI:

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, [S/L], v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

NECESSIDADES E PERSPECTIVAS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. II, n. 1, p. 69–85, 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Revista Educação**, Porto Alegre – RS, v. 54, n. 3, p. 597 – 615, set./dez. 2004.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 406-429, Edição Especial, 2020.

1007

DI SANTO, Marcella Suarez. **A formação de professores como política pública de inclusão escolar.** In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, VI., 2019, João Pessoa. Anais eletrônicos. João Pessoa: UFPB, 2019.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade:** material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

FERNANDES, Domingos. **Para um enquadramento da formação de professores.** Ministério da Educação: 2021

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

_____. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan. 2020.

HENRIQUE, Martileide da Costa; MAIA, Adolpho Pinheiro; FREITAS, Fabiana Martins; MACEDO, Lenilda Cordeiro de. **A influência das interações no processo de ensino e aprendizagem.** Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2019.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologiaativa de ensino-aprendizagem. **Interface**. v. 21, n. 61, p. 421-34, 2017.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; RODRIGUES, Marina Campos Nori; DEUS, Karen Brina Borges de. A educação híbrida como metodologia e sua face mercantilista no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 49, e136240, 2024.

MARQUES, Nelson Luiz Reyes. **Teorias de aprendizagem**. Pelotas/RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2013.

MEDEIROS, Rodolfo de Oliveira; MARIN, Maria José Sanches; LAZARINI, Carlos Alberto; CASTRO, Rosane Michelli de; HIGA, Elza de Fátima Ribeiro. Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa. *Interface*, Botucatu, v. 26, n. 2. 2022.

MELO-DIAS, Carlos; SILVA, Carlos Fernandes da. Teoria da aprendizagem social de bandura na formação de habilidades de conversação. *Psicologia, saúde & doenças*, v. 20, n. 1, p. 101-113, 2019.

MORAES, Dinorá de Fátima Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramango de; SANTOS, Anderson Oramísio. Formação de professores: saberes e competências essenciais para o exercício da docência. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 121-155, 2020.

MORAIS, A. P. Martins de; SOUZA, P. Franciely. Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação. *Devir Educação*, [S.l.], p. 10-32, 2020.

MOTTA, Luiz Carlos Peters. **As teorias pedagógicas remixadas**. São Paulo: Atena, 2023.

MOURA, C. C. de; SANTOS, S. M. A. V.; VIANA, S. C.; CARVALHO, E. O. de; SACRAMENTA, G. A. O.; SACRAMENTA, M. S.; OLIVEIRA, R. M. da S.; SANTOS, U. C. Educação inclusiva: formação docente para a diversidade. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e7375, 2025. 1008

PAULA, Natália. D. **O papel do professor no ensino híbrido: como se sobressair e inovar**. [S/L]: Rubeus, 2021.

PEREIRA, Ana Paula; BECKER, Regiane Loch; LIMA, Raimunda Marineide de; TELES, Fernanda; SOUZA, Fernanda dos Santos Costa; RAMOS, Maria Geralda Teixeira; LIMA, Julio Cesar Borges de; GUIMARÃES, Ueudson Alves. O ensino híbrido sob a ótica do professor: desafios, estratégias e reflexões. *Educação*, v. 28, n. 133, 26 abr. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. *Revista práxis educacional*, v. 17, n. 46, p. 216-236, jul./set. 2021.

RABELLO, Clarice Guimarães; CARVALHO, Maria Paula; RAHME, Monica Maria Farid (orientadora). **As lacunas da educação especial na formação inicial docente**. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 8., 2018, [S/L], 2018.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente. **Revelli**, v. 8, n. 1, abr. 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, v. 22, n. 2, p.191-202, maio/ago., 2017.

ROMAN, Marcelo Domingues; MOLERO, Elaine Soares da Silva; SILVA, Carla Cilene Baptista da. Concepções de professores sobre a política de educação inclusiva: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s/l], v. 24, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SANTOS, Yrlan Henrique dos Santos Costa et al. Análise do comportamento no processo de ensino aprendizagem na educação. **Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-ALAGOAS**, v. 2, n. 1, p. 213-226, 2014.

SOARES, Gabriel de O. **O Comportamentalismo de Pavlov, Watson e Skinner**. 2013. Disponível em: <https://semiaridodevisu.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/download/94/128/880>. Acesso em: 04 mar. 2025.

SILVA, Adriene Stéfane. **Teorias da aprendizagem na EAD - ideias de professores autores de material didático impresso**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia, Educação e Comunicação). Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Educação e Comunicação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2017. 1009

SILVA, Rômulo Jesuíno da; REIS, Jéssica Flávia dos; VIÇOSI, Paulo Willian Brunelli. Capacitação em diversidade e inclusão para professores da Educação Básica. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 32, ago. 2023.

TABILE, Arlete Frohlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**. v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai/jun/jul/ago 2000.

TESCH, Adriana da Conceição; SILVA, Dirceu da; LÔBO, Íralo Martins; ZATTI, Maria Cristiane Kraemer; FERREIRA, Patrícia Alves. Formação de professores para educação socioemocional. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 5, n. 7, p. 11-28, 2024.

TORRES, Patricia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática**. [s/d]: SENARPR, 2014.

THORSTEN, A. Como o conhecimento prático dos professores é usado e desafiado em um estudo de aprendizagem usando a teoria da variação como ferramenta, **International Journal for Lesson and Learning Studies**, v. 4, n. 3, pp. 274-287. 2015.