

Formação docente na Revista Educação em Questão: uma revisão integrativa

Gilvan Luiz Machado Costa

Carla Gonçalves Pereira Matiolla

Universidade do Sul de Santa Catarina (Brasil)

Resumo

O objetivo do artigo foi analisar os estudos publicados na Revista Educação em Questão, no período de 2020 a 2025, buscando identificar perspectivas que apontem para a superação das tensões entre os limites estruturais e uma formação docente comprometida com a transformação social. Como método, foi utilizada a revisão integrativa. Entre os principais referenciais teóricos adotados estão Saviani (2021), Mészáros (2005) e Silva (2019). A pesquisa, feita com cinco artigos, concluiu que é imperativo analisar os efeitos concretos de propostas críticas de formação docente sobre a prática pedagógica, autonomia docente e transformação da realidade escolar. Dessa forma, o estudo apontou para a urgência em ampliar investigações empíricas que acompanhem processos formativos em contextos reais de trabalho docente.

Palavras-chave: Formação docente. Prática pedagógica. Formação Humana Integral. Revisão Integrativa.

Teacher formation in the journal *Revista Educação em Questão*: an integrative review

Abstract

The objective of this article was to analyze the studies published between 2020 and 2025 in the journal *Revista Educação em Questão*, seeking to identify perspectives that point to overcoming tensions between structural limitations and teacher formation committed to social transformation. An integrative review was used as the method. Among the main theoretical references adopted are Saviani (2021), Mészáros (2005), and Silva (2019). The research, conducted

with five articles, concluded that it is imperative to analyze the concrete effects of critical teacher formation proposals on pedagogical practice, teacher autonomy, and the transformation of school reality. Thus, the study pointed to the urgency of expanding empirical investigations that accompany formative processes in real teaching contexts.

Keywords: Teacher formation. Pedagogical practice. Integral Human Formation. Integrative review.

Formación docente en la Revista Educação em Questão: una revisión integradora

Resumen

El objetivo de este artículo fue analizar los estudios publicados en la *Revista Educação em Questão*, en el período de 2020 a 2025, con el fin de identificar perspectivas que apunten a superar las tensiones entre los límites estructurales y una formación docente comprometida con la transformación social. Se utilizó el método de revisión integradora. Entre las principales referencias teóricas adoptadas se encuentran Saviani (2021), Mészáros (2005) y Silva (2019). La investigación, realizada con cinco artículos, concluyó que es imperativo analizar los efectos concretos de las propuestas críticas de formación docente sobre la práctica pedagógica, la autonomía del profesorado y la transformación de la realidad escolar. De este modo, el estudio señaló la urgencia de ampliar las investigaciones empíricas que acompañan los procesos formativos en contextos reales de trabajo docente.

Palabras clave: Formación docente. Práctica pedagógica. Formación humana integral. Revisión integradora.

Introdução

A formação docente constitui um dos principais eixos estruturantes das políticas educacionais brasileiras, crucial para o enfrentamento das desigualdades sociais que marcam o sistema escolar. As políticas de formação docente precisam estar intrinsecamente ancoradas a outras dimensões que

perpassam o trabalho docente, como as políticas de financiamento da educação e as de valorização docente.

Em um cenário de constantes tensões entre modelos formativos tecnicistas e propostas pedagógicas críticas, o debate sobre a qualidade, a finalidade e os fundamentos da formação de professores ganha centralidade (Dourado, 2015).

Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos docentes é atravessada por disputas de projetos societários e concepções teóricas ora alinhados à lógica neoliberal e à mercantilização da educação, ora vinculados à emancipação humana, à justiça social e à construção de uma escola pública democrática. Assim, compreender os sentidos atribuídos à formação docente no Brasil contemporâneo exige uma análise das políticas, práticas e pressupostos que a sustentam, especialmente à luz das demandas por uma educação socialmente referenciada.

Para os fins desta pesquisa, delimitamos como tema: a formação docente no Brasil e suas perspectivas para uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. Desse modo, a pesquisa se orienta pela seguinte questão: quais perspectivas têm sido apontadas para a construção de uma prática pedagógica transformadora que promova a formação humana integral e a superação das desigualdades sociais?

O presente artigo assume como objetivo analisar os estudos publicados na Revista Educação em Questão, no período de 2020 a 2025, buscando identificar perspectivas que apontem para a superação das tensões entre os limites estruturais e uma formação docente comprometida com a transformação social.

A escolha pela Revista Educação em Questão, periódico do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), se deu pelo reconhecimento de sua importante contribuição para a área da educação. Além disso, é um periódico com mais de 30 anos de circulação, com indexação em bases de dados nacionais e internacionais, de acesso aberto e fluxo contínuo, classificado no Qualis/CAPES como A1.

O método de revisão integrativa

Com a ampliação dos programas de pós-graduação na área da educação, intensificou-se, nas últimas décadas, a produção de pesquisas e publicações científicas, acompanhada pelo crescimento no número de periódicos e eventos acadêmicos (Vosgerau; Romanowski, 2014), tornando-se necessário utilizar métodos capazes de reunir, sistematizar e analisar os resultados dessas pesquisas, identificando temas recorrentes, referenciais teóricos predominantes e abordagens metodológicas mais frequentes.

A revisão integrativa, motivada por uma inquietação inicial do pesquisador (Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022), visa identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes, oferecer uma visão abrangente do conhecimento já produzido e indicar possibilidades para novas investigações (Souza; Silva; Carvalho, 2010; Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022). Os estudos selecionados para compor o *corpus* de análise de uma revisão integrativa devem contribuir diretamente para a construção de respostas à pergunta norteadora da pesquisa. Como ressaltam Vosgerau e Romanowski (2014, p. 179), "[...] os resultados qualitativos e as condições de aquisição desses resultados necessitam ser agrupados e reagrupados de forma interpretativa, por semelhanças, para que possam responder à questão central da pesquisa proposta".

Para garantir rigor ao processo, é fundamental explicitar o percurso metodológico, incluindo os critérios de inclusão e exclusão, os procedimentos de coleta e os critérios utilizados na categorização dos dados (Carvalho, 2020). Esse cuidado metodológico assegura consistência às etapas de análise e interpretação, conforme orientam Souza, Silva e Carvalho (2010). Com base nos estudos de Kramm (2019), a presente pesquisa foi estruturada em seis etapas próprias da revisão integrativa: 1) definição do tema e elaboração da questão norteadora; 2) estabelecimento dos critérios e fontes de pesquisa; 3) identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4) categorização dos estudos selecionados; 5) análise e interpretação dos resultados e 6) apresentação da revisão e síntese do conhecimento.

A primeira etapa da pesquisa consiste em delinear o tema e formular a questão norteadora. Essas ações direcionam as próximas etapas da

pesquisa e configuram-se como fundamentais para o seu desenvolvimento (Silva; Carvalho, 2017).

Para este trabalho, delimitamos como temática a formação docente no Brasil e suas perspectivas para uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. A título de problematização, questionamos: quais perspectivas têm sido apontadas para a construção de uma prática pedagógica transformadora que promova a formação humana integral e a superação das desigualdades sociais?

Desse modo, tendo em vista a problematização, estabelecemos a seguinte questão norteadora: o que os estudos publicados na Revista Educação em Questão, no período de 2020 a 2025, apontam como perspectivas para uma formação docente comprometida com a transformação social e a superação das desigualdades sociais?

Com base no tema e na questão norteadora, elegemos os seguintes descritores: "formação docente" OR "formação de professores". O operador booleano OR foi utilizado para qualificar os processos de busca, uma vez que os descritores elegidos são, muitas vezes, compreendidos como sinônimos.

A segunda etapa, estabelecimento dos critérios e as fontes de busca, caracteriza-se pela definição e explanação dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos, bem como a definição da fonte na qual as buscas serão realizadas.

O critério para a seleção da Revista Educação em Questão como fonte de busca se deu pela consolidação do periódico na área da educação, pelo seu processo de avaliação ser realizado por pares e por ser um periódico de acesso aberto e fluxo contínuo. Na plataforma de busca da Revista, foi possível inserir os descritores e delimitar o recorte temporal entre 1º de março de 2020 e 31 de março de 2025. No quadro abaixo, explicitamos o protocolo de pesquisa da presente revisão integrativa.

Quadro 1 – Protocolo de pesquisa

Tipo de estudo de revisão	Identificação do tema de estudo	Questão da pesquisa	Definição dos descritores	Banco de dados utilizado
Revisão Integrativa	A formação docente no Brasil e suas perspectivas para uma prática pedagógica comprometida com a transformação social.	O que os estudos publicados na Revista Educação em Questão, no período de 2020 a 2025, apontam como perspectivas para uma formação docente comprometida com a transformação social e a superação das desigualdades sociais?	"Formação docente" OR "Formação de professores"	Plataforma de busca da Revista Educação em Questão (UFRN)

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

6

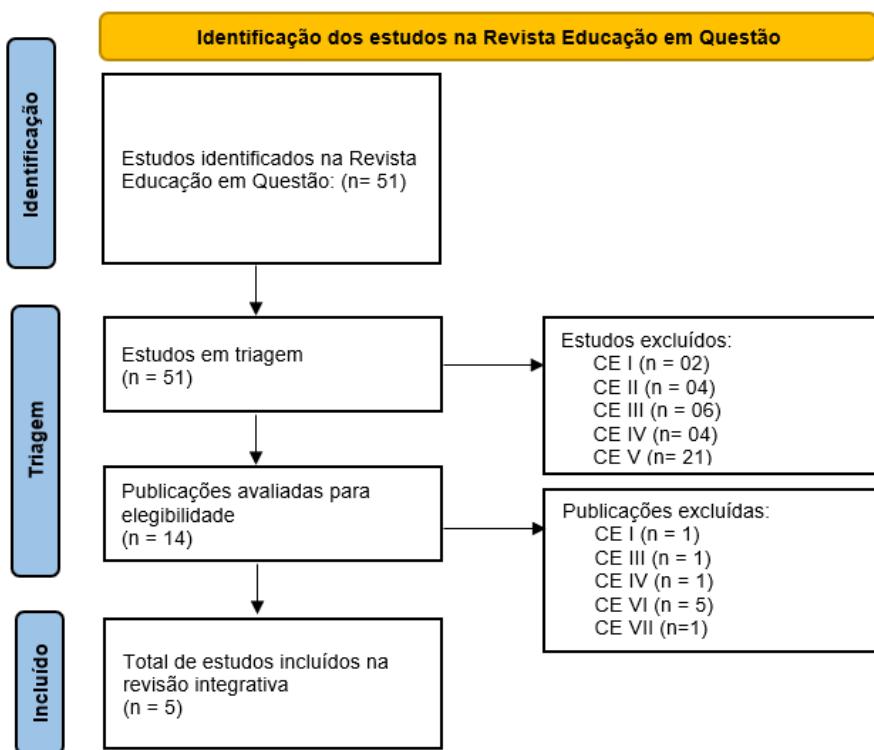
O principal critério de inclusão dos estudos foi a sua vinculação aos descritores "formação docente" ou "formação de professores". Para tal, foi realizada a leitura do título e das palavras-chave de cada artigo. Além disso, outro critério de inclusão foi a vinculação da pesquisa com a formação docente ou formação de professores para atuação na Educação Básica.

Já os critérios de exclusão (CE) estabelecidos foram: I) artigos que tratavam de formação de professores, mas não de formação para professores da Educação Básica; II) pesquisas realizadas em países estrangeiros; III) artigos de revisão de literatura, sistemática, bibliográfica e estado do conhecimento; IV) resenhas; V) estudos que não continham os descritores "formação docente" ou "formação de professores" no título e/ou nas palavras-chave; VI) produções que não tratavam a temática "formação docente" ou "formação de professores" como foco central da pesquisa; VII) pesquisas que não contribuíam para a elaboração da resposta à questão norteadora.

A identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados compõem a terceira etapa da revisão integrativa. Após a realização da busca, foi elaborada uma tabela com os 51 estudos encontrados que continham *a priori* o tema, a questão norteadora, os descritores e atendiam aos critérios de inclusão e exclusão. 14 estudos foram pré-selecionados a partir da leitura do título

e das palavras-chave. Após a leitura na íntegra desses estudos, concluímos a terceira etapa da pesquisa na qual foram selecionados 5 artigos para compor o *corpus* da análise da revisão integrativa. Na figura abaixo, demonstramos as etapas de seleção dos estudos através de um fluxograma.

Figura 1 – Fluxograma das etapas de seleção dos artigos



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Os artigos selecionados para compor o *corpus* de análise da pesquisa de revisão integrativa foram organizados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Artigos selecionados para revisão integrativa

Nº	Título	Autores	Ano
01	Pesquisa e formação docente: possibilidades da auto confrontação	Maria Vilani C. de Carvalho; Wanda Maria J. de Aguiar; Raquel Antônio Alfredo	2020
02	Formação docente no modelo realista-reflexivo: uma aproximação do contexto brasileiro	Jefferson Rodrigues Silva; Ángel Alsina	2021
03	Psicologia e formação docente: memórias evocadas acerca da disciplina psicologia educacional	Maria Fernanda Diogo; Charles Augusto Christ	2022
04	Mbo'ehára rembiapo para além do alinhamento à lógica do capital	Adriana O. dos Santos Siqueira; José M. N. da Silva	2023
05	Prática e formação docente: desafios e resistências no contexto da covid-19	Renata Helena Pin Pucci; Kauany C. Ferreira Bezerra; Luciana H. Ferreira	2024

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

8

A categorização dos estudos selecionados compõe a quarta etapa da pesquisa. Com base na leitura na íntegra dos estudos, emergiram as categorias de análise que irão sustentar a elaboração da resposta à questão norteadora da pesquisa na etapa de síntese do conhecimento produzido. As categorias de análise foram descritas e organizadas na tabela abaixo.

Tabela 1 – Categorias de análise

Artigo	Modelos formativos e concepções críticas de formação docente	Contradições e limites estruturais à formação docente	Possibilidades e caminhos para uma formação docente transformadora
01	x	x	X
02	x	x	X
03	x	x	X
04	x	x	X
05	-	x	X

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A matriz de análise, ilustrada na tabela 1, nos aponta a frequência com que as categorias de análise emergiram nas produções científicas analisadas e refletem, mesmo que de modo preliminar, o que os estudos apontaram

sobre formação docente e/ou formação de professores. Na sessão seguinte, após termos finalizado o processo de busca, seleção e categorização da amostra, apresentaremos a análise crítica dos estudos selecionados.

Análise dos resultados

Tendo em vista a questão norteadora, a quinta etapa consistiu na análise e interpretação dos resultados. Aqui, enfatizaremos as principais contribuições e conclusões dos estudos selecionados, evidenciando os aspectos que auxiliarão na elaboração da resposta à questão norteadora da pesquisa.

Carvalho, Aguiar e Alfredo (2020), a partir do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, defendem que os processos de formação docente e os avanços na prática pedagógica poderiam alcançar melhores resultados se a autoconfrontação fosse utilizada como procedimento em pesquisas. Compreendem que a relação entre indivíduo e sociedade é mediada pelo conceito de trabalho, no qual o processo de transformação histórico-social é resultante de múltiplas determinações, circunstanciado por um contínuo vir-a-ser. Desse modo, as autoras propõem que os procedimentos metodológicos de pesquisas educacionais, bem como as propostas de formação de professores, sejam alicerçados em processos de autoconfrontação, mediados pela crítica e autocritica, a fim de possibilitar ao indivíduo a apreensão das múltiplas determinações que circundam a escola e promover a transformação da prática docente e da realidade escolar.

Tendo como pressuposto a abordagem neovygotskiana, Rodrigues-Silva e Alsina (2021) apresentam como proposição para a formação docente o modelo realista-reflexivo, o qual é composto pelo ciclo reflexivo, modelo ALACT. Como instrumento de avaliação, propõem o portfólio e as marcas de autorregulação. Os autores objetivam aproximar esse modelo ao contexto educacional brasileiro, principalmente, na modalidade de EaD, no entanto, sinalizam para a necessidade de ampliação e aprofundamento dos estudos acerca do modelo proposto.

Diogo e Christ (2022), ancorados na psicologia histórico-cultural, investigaram as contribuições do ensino de psicologia para a formação de estudantes de cursos de licenciatura com o objetivo de mensurar as

contribuições da disciplina Psicologia Educacional para a consecução de uma práxis docente comprometida com a emancipação humana. Os autores justificam que a memória e a atividade humana compõem uma relação intrínseca fundamental para a elaboração do pensamento teórico-reflexivo e, consequentemente, contribuem para a elaboração de práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade social. A análise dos resultados apontou que o ensino de Psicologia nos cursos de licenciatura colaborou, de forma positiva, na formação inicial dos futuros docentes numa perspectiva de emancipação humana. Do mesmo modo, sinalizou para a necessidade de superação da dicotomia forma e conteúdo.

Alicerçados na abordagem qualitativa e na dialética como referencial de análise, Siqueira e Silva (2023) realizaram uma investigação da trajetória das políticas de formação de professores, a partir da década de 1990, e avaliaram as perspectivas de formação docente para a emancipação humana. Para tal, os autores analisaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que foram propostas nos anos de 2002 (Resolução CNE/CP nº 01), 2015 (Resolução CNE/CP nº 02) e 2019 (Resolução CNE/CP nº 02), e apontaram que, sob a influência dos organismos internacionais, as políticas educacionais de formação de professores no Brasil foram perpassadas por avanços e retrocessos e estiveram distantes de uma perspectiva comprometida com a formação humana integral. Embora os autores sinalizem avanços nas especificidades dos cursos de licenciatura, ficaram evidenciados, nas diretrizes de 2002 e 2019, o alinhamento aos ditames do capital, a supervalorização dos aspectos econômicos e a precarização na formação docente.

Pucci, Bezerra e Ferreira (2024), tendo como referencial teórico-metodológico as perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva, realizaram uma pesquisa narrativa com professoras dos Anos Iniciais da rede pública com o intuito de compreender como ocorreu o processo de formação e prática docente, no contexto da pandemia da covid-19, a partir da mudança do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Os relatos das professoras foram apreendidos considerando os aspectos sociais, culturais e históricos e a partir da compreensão de que o conhecimento se dá na interação sujeito-objeto. Ainda que a pesquisa tenha abordado um contexto

específico, as autoras evidenciaram realidades que se aprofundaram durante o período pandêmico, tais como: desqualificação docente, precarização do trabalho docente, formação docente aligeirada e autorresponsabilização pelos processos formativos. Diante de contextos adversos em que as políticas educacionais são atravessadas pela ideologia político-social neoliberal, Pucci, Bezerra e Ferreira (2024) caracterizaram a insistência das professoras em qualificar sua prática pedagógica durante o período pandêmico como um movimento de resistência. As autoras propõem uma formação docente permanente que transcendia a lógica neoliberal.

A análise dos estudos selecionados evidenciou a presença de diferentes modelos formativos alinhados a concepções críticas de formação docente, ancoradas no compromisso com a transformação social. Os artigos também revelaram limites estruturais persistentes, como a precarização do trabalho docente, o aligeiramento dos processos formativos e a influência de políticas educacionais de cunho neoliberal. Em contrapartida, apontaram potencialidades e caminhos que valorizam a práxis, a criticidade e o vínculo com as realidades escolares.

11

Síntese do conhecimento produzido

A sexta e última etapa do método de revisão integrativa é a apresentação da síntese do conhecimento produzido, fundamentada por meio da elucidação das categorias de análise que emergiram dos estudos selecionados: a primeira categoria, "Modelos formativos e concepções críticas da formação docente"; a segunda categoria, "Contradições e limites estruturais à formação docente"; e, por fim, a terceira categoria, "Possibilidades e caminhos para uma formação docente transformadora". A principal finalidade dessa etapa da pesquisa é evidenciar elementos que auxiliem na elaboração da resposta à questão norteadora: o que os estudos publicados na Revista Educação em Questão, no período de 2020 a 2025, apontam como perspectivas para uma formação docente comprometida com a transformação social e a superação das desigualdades sociais?

Modelos formativos e concepções críticas de formação docente

A categoria de análise "Modelos formativos e concepções críticas de formação docente" ficou evidenciada em quatro dos cinco artigos selecionados para o estudo de autoria de Carvalho, Aguiar e Alfredo (2020), Rodrigues-Silva e Alsina (2021), Diogo e Christ (2022) e Siqueira e Silva (2023). A partir das suas proposições, os autores apresentaram concepções de formação docente ancoradas em perspectivas que vão além da mera reflexão e que incitam a transformação da prática docente e da realidade escolar e social.

Carvalho, Aguiar e Alfredo (2020) defendem que os processos de formação docente devem, a partir da crítica e autocrítica, promover a autoconfrontação. Segundo as autoras, as condições de confronto foram proporcionadas pela gravação em vídeo da atividade do participante da pesquisa "entendida como atividade real, isto é, atividade realizada" (Carvalho; Aguiar; Alfredo, 2020, p. 15). As autoras apontam que o objetivo da atividade foi "[...] a promoção do pensamento crítico, sempre emocionado, na direção do real da atividade, ou seja, aquela que não corresponde necessariamente ao que se fez, mas às tensões, afetos e pensamentos que a constituem" (Carvalho; Aguiar; Alfredo, 2020, p. 15). Defendem também que a autoconfrontação promove transformação na prática docente, uma vez que ela se dá de modo intencional, ou seja, "conforme favorecemos a produção da crítica sobre a educação, a escola e a formação docente" (Carvalho; Aguiar; Alfredo, 2020, p. 16). No entanto, as autoras evidenciam que esse movimento só será possível se "os docentes forem considerados em suas múltiplas determinações, sempre em movimento pleno de contradição, nos momentos de condução das confrontações" (Carvalho; Aguiar; Alfredo, 2020, p. 16). Ressaltam também que a autoconfrontação "[...] avança em defesa da formação docente na condição para-si, rompendo com a proposição da reflexão como um fim em si mesmo" (Carvalho; Aguiar; Alfredo, 2020, p. 18).

Rodrigues-Silva e Alsina (2021) afirmam que o modelo realista-reflexivo "[...] se caracteriza por aprender da prática simbioticamente com a teoria, considerando os conhecimentos e experiências prévias, diversas formas de atuar e o contexto físico-social em que o professor se insere"

(Rodrigues-Silva; Alsina, 2021, p. 7). O modelo realista-reflexivo é também conhecido como campo de futebol, uma vez que encontra-se no centro a

[...] identidade profissional e pessoal e a missão do sujeito [...] que é perpassada, de modo não hierárquico, por [...] aspectos internos: conhecimento teórico (descritivo e normativo), competências, crenças, valores e domínio afetivo; [e por] aspectos externamente visíveis: contexto, recursos, comportamento e discurso (Rodrigues-Silva; Alsina, 2021, p. 5).

Os autores indicam que o processo de formação realista-reflexiva inicia explorando as três etapas "[...] de desconstrução, co-construção e reconstrução [...] dentro de um processo de transformação de conhecimentos, crenças e valores à competência profissional" (Rodrigues-Silva; Alsina, 2021, p. 7). Em seguida, expõem o ciclo reflexivo ALACT e o correlacionam com essas três etapas. Propõem o portfólio como instrumento de autorregulação da aprendizagem em que são registradas as atividades, "[...] incluindo competências, objetivos, avaliação e bibliografia (...) permitindo uma aprendizagem adaptável e sincronizada ao ritmo dos alunos" (Rodrigues-Silva; Alsina, 2021, p. 7). Salientam que as marcas de autorregulação são dados do "[...] processo formativo que devem ser tratados de forma explícita, pois permitem 'assumir metas, planejar sua atuação, observá-la com uma visão crítica e avaliar as próprias estratégias para formular novas ações de melhoria'" (Rodrigues-Silva; Alsina, 2021, p. 12). Outra estratégia utilizada é a Rubrica de Avaliação da Reflexão Narrativa (NARRA) que se configura "[...] como uma estrutura em que se expressam as marcas de autorregulação" (Rodrigues-Silva; Alsina, 2021, p. 13).

Diogo e Christ (2022) realizaram uma pesquisa com estudantes de licenciatura e questionaram se a disciplina de Psicologia cursada durante o curso "[...] logrou contribuições à formação da práxis docente" (Diogo; Christ, 2022, p. 7). Essa proposição de pesquisa teve como base a concepção de que a "[...] práxis docente é produto das relações e mediações vivenciadas pelos/as professores/as e que constitui-la é uma atividade complexa, de longo prazo, que exige crítica e reflexão" (Diogo; Christ, 2022, p. 17). Segundo os autores, distante do "pensamento empírico, que é imediato e sensorial, o pensamento teórico é mediado e opera com conceitos – esses

extrapolam as propriedades extrínsecas e observáveis dos fenômenos, indo além da aparência" (Diogo; Christ, 2022, p. 6). Defendem que

[...] os conteúdos, conceitos e temas trabalhados na disciplina de psicologia precisam ser lembrados para que possam fundamentar a práxis docente [...], uma vez que a não memorização impede [...] o pensamento teórico-reflexivo e [a generalização dos] conceitos do campo da psicologia para atividades docentes, visando ao planejamento de ações com intencionalidade pedagógica (Diogo; Christ, 2022, p. 6).

Os autores concluem que

[...] o ensino de psicologia se apresentou, de modo geral, com conotação positiva [...] e destacam que [...] ao apresentar conhecimentos teóricos do campo psicológico (...), a disciplina trabalhou a emancipação humana na formação inicial docente (Diogo; Christ, 2022, p. 16 e 17).

14

Já Siqueira e Silva (2023, p. 3), ao analisarem a trajetória da formação docente no Brasil desde a década de 1990 refletiram " [...] sobre o devir de uma formação ampla, no sentido da ruptura com o alinhamento à lógica do capital". Os autores defendem que, quando é comprometida com a formação humana integral, a *mbo'ehára rembiapo* (ações da prática docente) vai ao encontro do reconhecimento do " [...] direito à educação de todos os indivíduos, nomeadamente, da classe trabalhadora, e conduz à emancipação e transformação da sociedade" (Siqueira; Silva, 2023, p. 20). Os autores ressaltam que aos licenciandos é necessário proporcionar "sólidos conhecimentos teórico-metodológicos em sua área específica, assim como no âmbito da educação como um todo [...] a fim de que o futuro professor seja capaz de [re]pensar continuamente a ação educativa [...]" (Siqueira; Silva, 2023, p. 17). Os autores afirmam ser essencial que a formação dos professores, além de ser ancorada na tríade ensino, pesquisa e extensão, deve ser "[...] desenvolvida em condições materiais adequadas e concebida a partir da função social da educação: o pleno desenvolvimento dos estudantes, mediante socialização dos conhecimentos historicamente acumulados [...]" (Siqueira; Silva, 2023, p. 20).

Com base nesses estudos, foi possível perceber que os modelos de formação docente apresentados vão ao encontro de uma formação comprometida com a transformação da realidade escolar e da realidade social. Considerando que "[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2021b, p. 13), conclui-se que a formação não pode se restringir a técnicas ou competências isoladas, mas deve possibilitar a apropriação crítica dos saberes historicamente sistematizados. Nesse sentido, Ciavatta (2004, p. 43) afirma que "[...] a formação profissional deve considerar o ser humano como totalidade histórica, produzida pelas relações sociais de produção e pelas condições concretas de existência". Assim, os modelos analisados reafirmam a necessidade de uma formação docente crítica, histórica e socialmente comprometida.

Contradições e limites estruturais à formação docente

Já a categoria de análise "Contradições e limites estruturais à formação docente" ficou destacada em todos os artigos selecionados para esta revisão integrativa: Carvalho, Aguiar e Alfredo (2020), Rodrigues-Silva e Alsina (2021), Diogo e Christ (2022), Siqueira e Silva (2023) e Pucci, Bezerra e Ferreira (2024). Os autores apontam para a necessária superação da dicotomia teoria-prática, bem como para modelos formativos que reduzem o trabalho docente a uma atividade instrumental.

Carvalho, Aguiar e Alfredo (2020) asseveram que os movimentos de formação e transformação, a partir da autoconfrontação, devem estar alicerçados em questões robustas, tais como: "[...] quem é este indivíduo; como se constitui; como se dão os movimentos de formação e transformação; e, finalmente, como a autoconfrontação pode contribuir para este processo" (Carvalho; Aguiar; Alfredo, 2020, p. 3). No entanto, as autoras alertam, com base em Mészáros, que a compreensão de acontecimentos históricos não garante ao sujeito entender "[...] sua verdadeira função no interior do conjunto histórico ao qual faz parte" (Carvalho; Aguiar; Alfredo, 2020, p. 8). Nesse sentido, torna-se relevante que as peculiaridades advindas das

transformações históricas "[...] sejam apreendidas de modo que o complexo relacionamento entre particularidade e universalidade não seja desconsiderado, em sua reciprocidade, no que diz respeito ao sujeito da ação histórica" (Carvalho; Aguiar; Alfredo, 2020, p. 9). Mais do que isso, as autoras ressaltam que "[...] a formação do ser humano para-si implica, necessariamente, a luta contra a exploração do ser humano pelo próprio ser humano" (Carvalho; Aguiar; Alfredo, 2020, p. 11). Da mesma forma, as autoras pontuam que "[...] a crítica e a autocrítica sobre essas determinações, depende das condições materiais de existência, bem como das possibilidades que se tem de apropriação de objetivações humano-genéricas para-si" (Carvalho; Aguiar; Alfredo, 2020, p. 12).

Rodrigues-Silva e Alsina (2021) argumentam que existem alguns obstáculos à implementação do modelo realista-reflexivo no Brasil, não necessariamente impeditivos, mas questões que merecem ser consideradas. Entre elas, a atribuição "[...] unicamente ao professor [de] toda a responsabilidade pelo seu comportamento, desconsiderando sua formação, o contexto em que está inserido e os recursos que lhes são oferecidos" (Rodrigues-Silva; Alsina, 2021, p. 19). Outra questão, refere-se "[...] à isenção da potência e da responsabilidade individual e culpabilização das condições extrínsecas: os alunos, a direção da escola, o sistema escolar, a falta de recursos, o governo etc." (Rodrigues-Silva; Alsina, 2021, p. 19). Os autores pontuam que "[...] é pertinente pensar uma formação realista-reflexivo inicial, mas também continuada, pois [...] nem todos os professores em exercício têm formação pedagógica adequada para estarem atuando" (Rodrigues-Silva; Alsina, 2021, p. 23).

Diogo e Christ (2022, p. 3) apontam que "[...] o ensino de psicologia falha quando se restringe aos fundamentos da ciência e apresenta as teorias de modo descontextualizado, pautadas numa racionalidade instrumental". Do mesmo modo, os autores advertem que "[...] o ensino de psicologia deve estar atento à relação conteúdo-forma, refutando posturas metodológicas baseadas na transmissão-assimilação de conteúdos" (Diogo; Christ, 2022, p. 4). Ressaltam que "[...] a formação docente deve confrontar os problemas originados nas situações de ensino, estabelecendo relações teórico-práticas por meio da problematização da realidade" (Diogo; Christ, 2022, p. 4). Do

contrário, torna-se pouco provável que os futuros professores desenvolvam práticas nessa perspectiva, já que eles mesmos não foram formados para tal.

Siqueira e Silva (2023, p. 19), ao analisarem a trajetória da formação de professores desde 1996, afirmam que ela é marcada "[...] por avanços e retrocessos [...] e, portanto, não segue uma linearidade no sentido de fortalecer uma concepção de formação docente na perspectiva de uma formação humana integral". Os autores também afirmam que quando a formação docente está vinculada a lógica do capital, fica evidente o

[...] caráter aligeirado dos cursos que exigem recursos financeiros reduzidos precarizando a formação, [...] negando o acesso do professor aos bens sociais e culturais historicamente construídos e a uma formação sólida, integral" (Siqueira; Silva, 2023, p. 19).

Pucci, Bezerra e Ferreira (2024, p. 11), ao analisarem como ocorreram a formação e a prática docente no período da pandemia da covid-19, asseguram que as formações foram pautadas em "[...] soluções aligeiradas, prescritivas, pontuais e que rapidamente se tornam desatualizadas, sendo insuficientes para assegurar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade socialmente referenciada". As autoras afirmam que a prática e formação docente estavam "[...] ligados à sobrevivência, a uma formação aligeirada, solitária e pragmática e uma autorresponsabilização por colocar os processos de ensino e aprendizagem em andamento aos estudantes" (Pucci; Bezerra; Ferreira, 2024, p. 21). Ainda como um limite a ser superado, as autoras apontam "[...] a falta de amparo formativo e de condições de trabalho, desvelando como a docência foi ainda mais romantizada e, com isso, desqualificada em sua profissionalidade no período de ensino remoto emergencial" (Pucci; Bezerra; Ferreira, 2024, p. 21).

As contradições e os limites estruturais à formação docente apresentadas pelos autores evidenciam os efeitos da subordinação da educação às exigências do capital. De acordo com Silva (2019, p. 133), a aproximação entre os sistemas de formação profissional e os de educação formal produzem uma concepção reducionista da formação e do trabalho docente, "[...] seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o

processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido". Dessa forma, a precarização dos cursos de licenciatura, o aligeiramento das formações continuadas e a responsabilização individual do professor pelo fracasso escolar revelam, de acordo com Mészáros (2005, p. 87), que "[...] o sistema de ensino está organicamente subordinado às exigências reprodutivas do metabolismo social do capital". Diante disso, pensar a formação docente a partir da totalidade concreta das relações sociais é condição para superar tais limites históricos e políticos.

Possibilidades e caminhos para uma formação docente transformadora

Todos os cinco artigos selecionados contemplam discussões que se alinham à categoria de análise "Possibilidades e caminhos para uma formação docente transformadora": Carvalho, Aguiar e Alfredo (2020), Rodrigues-Silva e Alsina (2021), Diogo e Christ (2022), Siqueira e Silva (2023) e Pucci, Bezerra e Ferreira (2024). Os autores elucidam perspectivas à formação docente que contrapõem a lógica do capital e enfatizam a urgência em possibilitar a apreensão das múltiplas relações da prática social.

Carvalho, Aguiar e Alfredo (2020, p. 7) apontam que a finalidade da formação docente é fazer com que os "[...] processos de pesquisas se constituam como meios de promoção da crítica às múltiplas determinações histórico-sociais que constituem a realidade escolar". Além disso, os autores defendem que o "[...] conhecimento sobre a realidade estudada retorne a ela mesma como força transformadora, de modo que as atividades desenvolvidas pelos pesquisadores e pelos sujeitos não caiam num presenteísmo" (Carvalho; Aguiar; Alfredo, 2020, p. 9). A autoconfrontação, mediada pela crítica e auto-crítica, deve promover possibilidades para que os participantes possam "[...] entender, apropriar-se, criticar e autocriticar-se e, ainda, enfrentar os desafios da estrutura sociopolítica que impedem a consecução do objetivo mais nobre da educação: o desenvolvimento omnilateral do ser humano" (Carvalho; Aguiar; Alfredo, 2020, p. 18).

Rodrigues-Silva e Alsina (2021, p. 3) ressaltam que o modelo realista-reflexivo parte "[...] dos conhecimentos e experiências prévios, e sistema de

crenças para a transformação profissional". Nesse sentido, os autores evidenciam que "a formação docente deve estar alinhada com a realidade e cultura do país em que esse professor atuará" (Rodrigues-Silva; Alsina, 2021, p. 22). Indicam que o modelo realista-reflexivo se mostra adequado ao contexto brasileiro e advertem que em função do "[...] grande número de professores e [do] tamanho continental do país, faz-se pertinente estudar as possibilidades do modelo realista-reflexivo na modalidade de Educação a Distância, na formação inicial e continuada [...]" (Rodrigues-Silva; Alsina, 2021, p. 24). Além disso, os autores ressaltam que o modelo realista-reflexivo, no contexto brasileiro, requer "[...] estudos empíricos, avanços em transpor limitações identificadas e futuras, com análise de ferramentas e estratégias que possibilitem melhorá-lo" (Rodrigues-Silva; Alsina, 2021, p. 24).

Diogo e Christ (2022, p. 10) afirmam que "a disciplina de psicologia precisa debater os problemas emergentes na realidade educacional brasileira em face às diferentes visões ou interpretações próprias de cada arcabouço teórico". Os autores ressaltam que os saberes de Psicologia no "[...] desenvolvimento humano devem subsidiar a compreensão de que os sujeitos vivem transformações constantes e essas dependem dos encontros socialmente vivenciados – inclusive no contexto escolar" (Diogo; Christ, 2022, p. 14). Do mesmo modo, os autores destacam a "[...] necessidade de refletirmos criticamente acerca da educação que temos e da educação que queremos" (Diogo; Christ, 2022, p. 18).

Siqueira e Silva afirmam que a *mbo'ehára rembiapo* deve contemplar na matriz curricular

[...] a tríade ensino, pesquisa e extensão; a prática social como ponto de partida e as demandas sociais como ponto de chegada; a interdisciplinaridade nas dimensões ético-política-metodológica; a contextualização enquanto relação entre a parte e o todo; e o intercâmbio do trabalho como princípio educativo, ciência, tecnologia e cultura como fundamentos para a formação integral dos licenciandos (Siqueira; Silva, 2023, p. 16).

Os autores também ressaltam a importância do "estreitamento da relação das IES públicas formadoras com os sistemas públicos de Educação Básica", apontando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) como fundamentais para a formação de professores e prospectam que, "[...] se consolidados como política de Estado e expandidos anualmente, contribuirão decisivamente para a sustentação dessa relação" (Siqueira; Silva, 2023, p. 17). Por fim, Siqueira e Silva propõem uma concepção de formação de professores que vislumbre

[...] a equalização dos currículos dos cursos de licenciatura, contemplando a conexão entre teoria e prática, desde o início da formação; a imersão dos licenciandos (...) nas escolas públicas de Educação Básica; o comprometimento com o domínio e a integração dos conteúdos específicos com os fundamentos epistemológicos-didáticos-pedagógicos; e a definição de um perfil de identidade profissional de professor (Siqueira; Silva, 2023, p. 20).

20

Pucci, Bezerra e Ferreira (2024), ao buscarem compreender os aspectos da formação e da prática docente durante o período da pandemia da covid-19, haja vista o aprofundamento das condições do trabalho docente, advertem que a formação de professores deve "[...] ir além do utilitarismo, algo que demanda um movimento formativo que coloque o conhecimento na centralidade pela valorização e pela unidade entre os saberes científicos que norteiam à docência" (Pucci; Bezerra; Ferreira, 2024, p. 15). Além disso, as autoras alertam que "[...] defender a necessidade de iniciativas que apoiem o desenvolvimento de habilidades e o fornecimento de recursos e ferramentas digitais não significa uma formação mais completa, ou a atuação docente mais assertiva" (Pucci; Bezerra; Ferreira, 2024, p. 14). Ao contrário, Pucci, Bezerra e Ferreira (2024, p. 15) enfatizam a necessidade da prática e da formação docente serem realizadas de maneira contextualizada, uma vez que devem estar "[...] fundamentada[s] teoricamente e permeada[s] pela intencionalidade, pois é preciso que haja planejamento e organização de situações sociais favoráveis ao desenvolvimento para que a aprendizagem ocorra".

Os autores apontam que as propostas de formação docente devem superar a concepção de educação como um fim em si mesma e precisam avançar na consecução de propostas que reconheçam a docência como prática social historicamente mediada e o conhecimento como instrumento de emancipação humana. Saviani (2021a, p. 61) nos alerta que "[...] se a

educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica". Corroborando com os autores no que tange à subordinação da formação docente às exigências do mercado, Mészáros (2005, p. 111) afirma que "[...] a educação não pode ser emancipadora se continuar subordinada à lógica do capital, pois essa lógica impõe limites estruturais à plena realização das capacidades humanas". Assim, os estudos analisados reafirmaram a urgência em consolidar políticas e práticas formativas que promovam sujeitos capazes de compreender criticamente sua realidade e transformá-la pela via da educação.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar os artigos publicados na Revista Educação em Questão, no período de 2020 a 2025, buscando identificar perspectivas que apontavam para a superação das tensões entre os limites estruturais e uma formação docente comprometida com a transformação social. A questão norteadora que subsidiou a pesquisa foi: o que os estudos publicados na Revista Educação em Questão, no período de 2020 a 2025, apontam como perspectivas para uma formação docente comprometida com a transformação social e a superação das desigualdades sociais?

A categoria de análise "Modelos formativos e concepções críticas de formação docente", evidenciou o predomínio de propostas críticas fundamentadas no compromisso com a emancipação humana, a valorização da práxis e a articulação entre teoria e prática. Os quatro artigos que contemplaram essa categoria concebem a docência como uma prática social historicamente situada e compreendem que a busca por emancipação humana transcende a mera transmissão de conteúdo. Nesse sentido, os estudos apontaram para a superação da tradicional dicotomia entre teoria e prática, propondo que o professor não deve ser um mero executor de currículos, mas um agente que assimila os fundamentos de sua ação que adapta-os criticamente com o intuito de promover a transformação social.

Já a categoria de análise "Contradições e limites estruturais à formação docente", evidenciada nos cinco artigos analisados, apontou a

prevalência de obstáculos impostos pela lógica neoliberal, que, segundo os autores, trata a educação como produto e não como um direito social. Os autores sinalizam também que as formações, iniciais e/ou continuadas, tornam-se superficiais, aligeiradas, focados em soluções rápidas e em pacotes pedagógicos prontos. A falta de uma visão mais sistêmica e integrada às políticas educacionais resulta em iniciativas isoladas que não conversam entre si e dificultam a construção de uma formação docente comprometida com a transformação social.

E, por fim, a terceira categoria de análise "Possibilidades e caminhos para uma formação docente transformadora", contemplada nos cinco artigos analisados, assinalou o trabalho como princípio educativo e defendeu a articulação entre pesquisa, ensino e extensão assegurando que a formação dos professores seja conectada com as necessidades sociais e com a produção de novos conhecimentos. Além disso, explicitou a importância do diálogo com o contexto vivido pelos professores e alunos, reconhecendo suas histórias, desafios e potencialidades.

22

Destaca-se, nos artigos analisados, uma forte e consistente defesa teórica de base crítica, com três dos cinco artigos ancorados na Psicologia Histórico-Cultural (ou suas variantes) e dois no materialismo histórico-dialético. Esses referenciais embasam a sugestão de métodos reflexivos, como a autoconfrontação defendida em um dos estudos e o modelo realista-reflexivo apresentado em outro, que visam a superação da tradicional dicotomia teoria-prática. Contudo, essa visão é sistematicamente confrontada pelos limites estruturais apontados em todos os cinco artigos, como a precarização do trabalho docente e a influência da ideologia neoliberal nas políticas educacionais voltadas à formação de professores.

A principal conclusão que se sobressai é a clara lacuna empírica entre a proposta teórica e sua materialização prática. Apesar da riqueza conceitual e da unanimidade na defesa de modelos formativos que visam à autonomia e à reflexão, a revisão apontou que apenas um dos cinco estudos apresentou dados sobre a efetivação e a apropriação desses fundamentos teóricos nas práticas pedagógicas concretas dos professores. Tal constatação revelou que, embora a área possua um arcabouço teórico bem desenvolvido sobre como a formação docente deveria ser, há uma carência de pesquisas

que verifiquem como essas abordagens são realmente implementadas e quais são seus efeitos concretos no cotidiano das escolas. Essa lacuna impulsiona a necessidade urgente de mais investigações empíricas que acompanhem os processos formativos em contextos reais, problematizando as propostas críticas e discutindo seus reflexos na transformação da realidade educacional brasileira.

Referências

CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz de. **Psicologia sócio-histórica e formação continuada de professores em serviço: revisão integrativa de estudos de 2005 a 2020**. 2020. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; ALFREDO, Raquel Antônio. Pesquisa e formação docente: possibilidades da autoconfrontação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n58ID21428.

23

CIAVATTA, Maria. **Trabalho e educação**: a construção da pedagogia do trabalho. Campinas: Autores Associados, 2004.

DIOGO, Maria Fernanda; CHRIST, Charles Augusto. Psicologia e formação docente: memórias evocadas acerca da disciplina psicologia educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 66, 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n66ID30005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

KRAMM, Daniele de Lima. **Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil**. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PUCCI, Renata Helena Pin; BEZERRA, Kauany Cerqueira Ferreira; FERREIRA, Luciana Haddad. Prática e formação docente: desafios e resistências no contexto da covid-19. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 62, n. 71, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n71ID35617.

RODRIGUES, Aline Santos Pereira; SACHINSKI, Gabriele Polato; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, p. 1-14, jan./dez. 2022. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627/32871. Acesso em: 25 mar. 2025.

RODRIGUES-SILVA, Jefferson; ALSINA, Ángel. Formação docente no modelo realista-reflexivo: uma aproximação do contexto brasileiro. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n60ID24757.

SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Demeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

24 SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos; SILVA, José Moisés Nunes da. Mbo'ehára rembiapo para além do alinhamento à lógica do capital. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 68, 2023. DOI: 10.21680/1981-1802.2023v61n68ID32167.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, 2019, p. 123-135. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965/pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, 2017. p. 293-308, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2010, p. 102-106. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2024.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>. Acesso em: 25 mar. 2025.

Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa
Universidade do Sul de Santa Catarina (Tubarão-Brasil)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino Médio – GREPEM
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-4882-6824>
Email: gilvan.costa@ulife.com.br

Ms. Carla Gonçalves Pereira Matiolla
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Sul de Santa Catarina (Tubarão-Brasil)
Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino Médio – GREPEM
Orcid id: <https://orcid.org/0009-0000-3891-2492>
Email: carlamatiolla@gmail.com

25

Recebido em 28 jul. 2025
Aceito em 29 set. 2025



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.