

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EPISTEMOLOGIAS, BOAS PRÁTICAS E FOCO NA APRENDIZAGEM

CONTINUING TEACHER EDUCATION: EPISTEMOLOGIES, BEST PRACTICES, AND FOCUS ON LEARNING

FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES: EPISTEMOLOGÍAS, BUENAS PRÁCTICAS Y ENFOQUE EN EL APRENDIZAJE

Vicente Alexander Silva Pereira¹ 0009-0008-6342-7163

Rodrigo Follis² 0000-0002-5206-2540

¹ Centro Universitário Adventista de São Paulo – Engenheiro Coelho – SP – Brasil; vicentealexander@hotmail.com

² Centro Universitário Adventista de São Paulo – Engenheiro Coelho – SP – Brasil; rodrigo@follis.com.br

Resumo:

Este artigo analisa a formação continuada de professores no Brasil a partir de uma abordagem ontológica, historiográfica e epistemológica, com ênfase em seu impacto na aprendizagem dos alunos. A pesquisa parte da indagação: que tipo de professor temos formado e que tipo de professor deveríamos formar? Com base em autores como Ellen G. White, Francisco Imbernón e Patrícia Albiere de Almeida, o estudo articula dimensões conceituais, críticas e espirituais para discutir racionalidades formativas — clássica, técnica, prática e crítica —, e propõe uma nova arquitetura para a formação docente. O percurso metodológico baseia-se em revisão bibliográfica sistemática e análise documental. Constatou-se que, embora haja esforços e políticas voltadas à formação de professores, ainda persiste uma lacuna entre a formação ofertada e a melhoria efetiva da aprendizagem discente. A proposta central do estudo é recentrar o processo formativo no aluno, compreendendo o professor como mediador essencial, cuja formação deve ser intencionalmente orientada para a transformação da experiência educativa. Por fim, defende-se um modelo formativo integral, ancorado em práticas colaborativas, fundamentação crítica e compromisso ético-pedagógico.

Palavras-chave: formação continuada de professores; aprendizagem do aluno; racionalidades formativas; epistemologia da prática; educação redentiva.

Abstract:

This article analyzes continuing teacher education in Brazil from an ontological, historiographical, and epistemological approach, with an emphasis on its impact on student learning. The research is guided by the question: what kind of teacher are we currently training, and what kind of teacher should we be training? Drawing on authors such as Ellen G. White, Francisco Imbernón, and Patrícia Albiere de Almeida, the study articulates conceptual, critical, and spiritual dimensions to discuss formative rationalities—classical, technical, practical, and critica—and proposes a new architecture for teacher education. The methodological approach is based on a systematic literature review and document analysis. It was found that, although there are efforts and policies aimed at teacher training, a gap still persists between the training offered and the actual improvement in student learning. The study's central proposal is to re-

center the formative process on the student, understanding the teacher as an essential mediator whose training must be intentionally directed toward the transformation of the educational experience. Finally, it advocates for a comprehensive training model grounded in collaborative practices, critical foundations, and an ethical-pedagogical commitment.

Keywords: continuing teacher education; student learning; formative rationalities; epistemology of practice; redemptive education.

Resumen:

Este artículo analiza la formación continua de docentes en Brasil desde un enfoque ontológico, historiográfico y epistemológico, con énfasis en su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. La investigación parte de la pregunta: ¿qué tipo de profesor estamos formando y qué tipo de profesor deberíamos formar? Con base en autores como Ellen G. White, Francisco Imbernón y Patrícia Albiere de Almeida, el estudio articula dimensiones conceptuales, críticas y espirituales para discutir racionalidades formativas — clásica, técnica, práctica y crítica — y propone una nueva arquitectura para la formación docente. El recorrido metodológico se basa en una revisión bibliográfica sistemática y en el análisis documental. Se constató que, aunque existen esfuerzos y políticas orientadas a la formación docente, persiste una brecha entre la formación ofrecida y la mejora efectiva del aprendizaje del alumnado. La propuesta central del estudio es recentrar el proceso formativo en el estudiante, comprendiendo al docente como mediador esencial, cuya formación debe orientarse intencionalmente hacia la transformación de la experiencia educativa. Finalmente, se defiende un modelo formativo integral, basado en prácticas colaborativas, fundamentación crítica y un compromiso ético-pedagógico.

Palabras clave: formación continua de docentes; aprendizaje del estudiante; racionalidades formativas; epistemología de la práctica; educación redentora.

Introdução

Nas últimas décadas, a formação de professores no Brasil tem sido amplamente debatida, especialmente no que diz respeito à formação inicial, continuada e às políticas públicas para o desenvolvimento profissional docente. Esse interesse decorre da compreensão de que a qualidade da educação básica está diretamente relacionada à atuação e formação dos professores. Contudo, apesar de diversas iniciativas desde os anos 1990, os impactos dessas ações na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos permanecem limitados e, muitas vezes, desarticulados.

Diante disso, a problemática deste estudo pode ser resumida na seguinte indagação: que tipo de professor temos formado no Brasil e que tipo deveríamos formar, considerando o aluno como centro do processo educativo? Para respondê-la, propõe-se uma abordagem que vá além da técnica, analisando ontologicamente o ser do professor, sua construção histórica e os saberes essenciais à sua prática.

O professor, nessa perspectiva, não é um mero executor de currículos, mas um sujeito integral, com identidade, missão e saberes próprios, capaz de formar o aluno em sua totalidade. Essa visão fundamenta-se na compreensão whitiana da educação, que entende o professor como

‘agente’ com missão redentiva, tendo Cristo como modelo e a restauração integral do ser humano como propósito.

Este artigo tem como objetivo analisar a formação docente sob três eixos: ontológico, historiográfico e epistemológico, visando propor caminhos para formar professores que respondam às demandas integrais dos alunos. Os objetivos específicos são: (1) analisar o professor e o aluno a partir da visão whitiana; (2) descrever como o professor tem sido concebido nas últimas décadas; (3) examinar os saberes construídos sobre a formação docente; e (4) propor práticas formativas integradas e centradas no aluno.

Metodologia

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica, com delineamento bibliográfico. Fundamenta-se na leitura crítica de fontes consolidadas, como estudos do INEP e da UNESCO, além de autores como Tardif (2013), Schön (2000), Zeichner (1993), Guskey (2020, 2021), Imbernón (2011, 2022), Almeida e Biajone (2007) entre outros.

A originalidade está na articulação dos três eixos analíticos: ontológico (baseado na filosofia whitiana da missão docente), historiográfico (formação do professor no Brasil sob a ótica das políticas públicas) e epistemológico (saberes docentes e racionalidades formativas).

O recorte temporal se concentra a partir da década de 1990, com ênfase em estudos sobre formação inicial e continuada, incluindo práticas exitosas, como comunidades de prática e colaboração docente, destacadas por Imbernón e Almeida e Biajone.

Essa metodologia visa integrar análise crítica e proposição prática, oferecendo subsídios para reconstruir a formação docente em consonância com as necessidades do aluno e a missão educativa do professor.

Uma visão ontológica de quem é o professor e o aluno nos escritos whitianos

Quem é o professor em essência? A resposta a questão sofrerá nuances ou mesmo serem antagônicas a depender da visão de mundo adotada.

Para Ellen G. White (2022), o professor é cooperador de Deus no plano redentivo e se compreende como agente espiritual e formador de caráter, orientado a conduzir os alunos à salvação. Para White (2022), a educação é sempre pensada a partir da lente do grande conflito, entendido como um drama cósmico real — e não meramente figurado — que atravessa todo o universo e produz impacto concreto nas práticas cotidianas e nas práxis escolares.

Em Freire (2021), o docente é sujeito histórico em práxis libertadora, concebido como ser dialógico, político e inacabado, comprometido com a transformação social. Em Hannah Arendt, emerge a responsabilidade pelo mundo diante da natalidade: o professor é mediador entre o velho e o novo, introduzindo o novo sem romper o legado comum. Para Libâneo (2006), o fundamento é a mediação ética entre saberes e cultura; assim, o professor é um intelectual que forma outros sujeitos em contextos socioeducacionais desafiadores. Em Nóvoa (1999), a ontologia centra-se na construção identitária permanente, concebendo o professor como identidade em movimento que articula saberes, contextos e experiências. Por fim, em Van Manen (1997), o fundamento é a experiência vivida e a escuta sensível; o docente é intérprete do vivido, com ação pedagógica enraizada na fenomenologia. Muitos outros paradigmas poderiam ser mencionados aqui.

Para Ellen White a missão do professor é essencialmente redentora, unindo o desenvolvimento intelectual à formação moral e espiritual. Segundo White (2022), educação e redenção são uma só coisa, pois ambas visam restaurar a dignidade humana. Dessa forma, ensinar é um ato espiritual e o conhecimento torna-se um meio de conduzir o aluno à salvação. A verdadeira educação, portanto, está ancorada na experiência de fé e na revelação divina, exigindo dos docentes mais do que cultura e habilidades — requer comunhão, sabedoria e oração (White, 2022).

O professor whitiano é também um aprendiz contínuo, que busca preparo espiritual e acadêmico. Sua capacitação não se resume a métodos pedagógicos, mas envolve o domínio de conteúdos, vivência da fé e constante ligação com Deus. Esse docente também precisa ser uma referência espiritual, um homem de oração e discernimento, comprometido em ensinar com propósito e esperança.

A seguir, o Quadro 1 apresenta os principais aspectos da identidade, missão e desenvolvimento do professor, segundo os escritos de Ellen G. White:

Quadro 1 – Quem é o Professor segundo Ellen G. White

Aspecto	Concepção segundo Ellen G. White	Obras de Referência (EGW White, 2022)
Identidade do Professor	Representante de Deus, guia espiritual e colaborador na redenção	p. 13.
Missão Fundamental	Redimir o aluno, restaurar a imagem divina e prepará-lo para a eternidade	p. 13, 17.
Tarefa Educacional	Ensinar com eficácia, promover pensamento crítico e apontar para Cristo	p. 73.
Capacitação Docente	Preparo contínuo com oração, estudo bíblico e prática da fé	p. 73.

Aspecto	Concepção segundo Ellen G. White	Obras de Referência (EGW White, 2022)
Desenvolvimento Contínuo	Crescimento em sabedoria, paciência e discernimento	p. 279, 281.
Dimensão Espiritual	Refletir Cristo em palavras, ações e atitudes	p. 17
Referência Escatológica	Inserido no grande conflito, usando o ensino como ferramenta de salvação	p. 13–14, 30.
Formação do Caráter do Aluno	Colaborador com o Espírito Santo na formação de caráter cristão	p. 17.
Modelo a Ser Seguido	Cristo, o Mestre dos mestres, como exemplo de humildade e amor	p. 68.

Fonte: elaborado pelos autores.

A visão de aluno nos escritos de Ellen G. White e na Pedagogia Adventista está firmemente alicerçada nos pilares da criação, redenção e restauração. O educando é visto como ser criado à imagem de Deus (Gênesis 1:26–27), com dignidade, racionalidade e liberdade, chamado a refletir o caráter divino. A educação, nesse contexto, é o meio para restaurar essa imagem, promovendo o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social (White, 2022).

Essa concepção é ampliada pela Pedagogia Adventista, que destaca a singularidade e o valor de cada aluno como ser redimido e com propósito eterno (Goicochea, 2024). A educação deve, portanto, despertar no aluno sua missão de refletir Cristo e viver de forma responsável, tanto neste mundo quanto em vista da eternidade.

Espiritualmente, o aluno é um agente ativo no plano da redenção, chamado a escolher o bem, desenvolver seu caráter e colaborar com Deus no grande conflito (White, 2022). No aspecto intelectual, White valoriza o pensamento autônomo e crítico. O aluno deve ser um pensador independente e a inteligência, dom de Deus, deve ser educada para fins úteis e morais.

Do ponto de vista prático, o envolvimento em atividades manuais e laborativas é parte essencial do processo formativo, unindo teoria e prática (White, 2022). O aluno deve aprender a servir, refletindo uma educação voltada para a vida e para o próximo.

Liberdade moral também é central. O aluno não deve ser controlado, mas guiado a tomar decisões responsáveis. A Pedagogia Adventista afirma que cada educando é protagonista de sua aprendizagem, crescendo em autonomia, criatividade e espiritualidade (Goicochea, 2024).

Essa visão integral rompe com dicotomias entre sagrado e secular, espiritual e acadêmico, propondo uma formação redentora que valoriza todas as dimensões do ser humano.

Nessa perspectiva, abaixo no Quadro 2, é possível apreender a whiteana que reflete no livro Pedagogia Adventista.

Quadro 2 – Quem é o Aluno segundo Ellen G. White e a Pedagogia Adventista

Aspecto	Concepção segundo EGW e Pedagogia Adventista	Referências
Identidade do Aluno	Criado à imagem de Deus, com dignidade e potencial para refletir o caráter divino	White, 2022; Goicochea, 2024, p. 21.
Missão Espiritual	Colaborador no plano da redenção, chamado a refletir Cristo e desenvolver caráter	White, 2022.
Desenvolvimento Intelectual	Pensador autônomo, com raciocínio lógico, sabedoria prática e criticidade	White, 2022.
Autonomia e Liberdade	Dotado de liberdade moral, capaz de tomar decisões responsáveis	White, 2022; Goicochea, 2024, p. 23.
Dimensão Prática e Técnica	Participa de atividades laborativas, integrando estudo e serviço	White, 2022.
Protagonismo na Aprendizagem	Sujeito ativo, criativo e responsável por seu crescimento	Goicochea, 2024, p. 22-23.
Restauração da Imagem de Deus	Educação visa restaurar a imagem divina no educando	White, 2022; Goicochea, 2024, p. 22.
Relacionamento com o Próximo	Aprende a servir e amar, desenvolvendo empatia e altruísmo cristão	White, 2022; Goicochea, 2024, p. 21.

Fonte: elaborado pelos autores.

Realizado essa análise específica do pensamento whitiano, sem ignorar a pluralidade de outras ontologias existente, a questão agora se desloca para o aspecto historiográfico da formação dos professores no Brasil.

Um olhar historiográfico sobre a formação continuada de professores no Brasil

O desenvolvimento da formação continuada de professores no Brasil tem sido objeto de diversas pesquisas, especialmente aquelas voltadas ao estado da arte da produção científica na área. Romanowski (2013) apresenta uma das mais abrangentes revisões sobre as tendências da formação docente desde 1971. Embora não contemple a totalidade dos estudos, a autora busca oferecer uma visão ampla e crítica da evolução das pesquisas.

Entre os estudos centrais analisados neste trabalho, destacam-se três publicações do INEP: André (2002), Brzezinski (2006) e Brzezinski (2014). Esses estudos cobrem períodos significativos entre 1990 e 2010 e oferecem uma leitura detalhada sobre a produção acadêmica relacionada à formação de professores, com foco especial na formação continuada.

André (2002), ao analisar 284 dissertações e teses defendidas entre 1990 e 1998, identifica a predominância de trabalhos voltados à formação inicial (76%), sendo a formação continuada abordada em 14,8% e a identidade e profissionalização docente em 9,2%. Já nos periódicos, a distribuição é mais equilibrada, sendo a formação continuada responsável por 26%

dos artigos, abordando temas como atuação docente, conceitos de formação, uso de tecnologias, ensino superior e políticas públicas.

No GT *Formação de Professores* da ANPEd, André (2002) destaca que 21,4% dos textos versam sobre formação continuada. Esses dados indicam uma preocupação crescente com o tema, ainda que sua presença seja inferior à da formação inicial. As análises também demonstram que a formação continuada se concentra na descrição de programas, práticas em serviço e questões da prática pedagógica, muitas vezes sem avaliações mais robustas sobre seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

Dando sequência, Brzezinski (2006) analisou 742 trabalhos (1997–2002), classificando-os em sete categorias. A mais presente foi *Trabalho Docente* (36%), seguida por *Formação Inicial* (22%) e *Formação Continuada* (15%). As pesquisas sobre formação continuada foram organizadas em subcategorias como relatos de experiência, pesquisas de campo e estudos avaliativos.

Na continuidade do mapeamento, Brzezinski (2014) analisou o período de 2003 a 2010. Na primeira etapa, entre 2003 e 2007, das 1167 teses e dissertações identificadas, 574 foram analisadas. A formação continuada esteve presente em 14% dos trabalhos. Na segunda etapa (2008–2010), dos 1947 estudos inicialmente identificados, apenas 200 foram profundamente analisados, sendo a formação continuada tema de apenas 12%, evidenciando o baixo interesse da pós-graduação sobre a temática.

Esses três estudos revelam não apenas a evolução da produção acadêmica, mas também as lacunas e os desafios persistentes. Apesar do esforço governamental e do aumento da oferta de programas de formação, faltam estudos que correlacionem a formação continuada com melhorias efetivas na aprendizagem dos alunos.

Outrossim, um estudo mais recente que também foi analisado é o de Gatti *et al.* (2019): *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Esses trabalhos confirmam a persistência dos desafios na formação inicial continuada e apontam para a necessidade de articulação mais efetiva entre teoria e prática, especialmente no que se refere à atuação docente em sala de aula.

Políticas públicas de formação continuada

Um dos maiores entraves enfrentados pelas políticas públicas de formação continuada é a desarticulação entre as esferas nacional e local, o que gera descontinuidade e dificuldade de adaptação às realidades escolares. Exemplo disso é a revogação de normativas importantes,

como a resolução de 2015, substituída em 2019, que criou instabilidade no planejamento formativo (Gatti *et al.*, 2019).

Diante da fragmentação e dos descompassos identificados entre os programas de formação e as necessidades da educação básica, o governo federal, segundo Gatti, Barreto e André (2011), promoveu uma reestruturação institucional. Pela Lei nº 11.502/2007 e o Decreto nº 6.316/2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passou a coordenar o sistema nacional de formação de professores. Conforme Gatti, Barreto e André (2011), coube à CAPES induzir, planejar e monitorar ações de formação inicial e continuada em colaboração com os entes federativos e as instituições de ensino superior, além de acompanhar cursos de licenciatura e promover estudos sobre as práticas formativas.

Em 2009, foi estabelecida a Política Nacional de Formação de Professores, com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio (Gatti; Barreto; André, 2011). A Rede Nacional de Formação Continuada, criada em 2003, foi ampliada e passou a incluir programas como Pró-Letramento, Gestar II e a Especialização em Educação Infantil (Gatti; Barreto; André, 2011).

O programa Pró-Letramento visa melhorar a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em leitura, escrita e matemática, por meio de cursos semipresenciais. Estudos mostram que, embora provoque mudanças na prática docente, nem sempre os resultados são coerentes com o discurso dos participantes e faltam evidências que comprovem impacto na aprendizagem (Gatti; Barreto; André, 2011).

O programa Gestar II, voltado a professores de língua portuguesa e matemática dos anos finais do ensino fundamental, tem carga horária de 300 horas. Algumas pesquisas revelam avanços no planejamento pedagógico, sobretudo em matemática, mas também apontam falhas na abordagem da língua portuguesa. Como no caso anterior, não foram encontrados estudos que comprovem impacto direto nos resultados de aprendizagem.

O ProInfantil oferece formação em nível médio, na modalidade a distância, para professores da educação infantil sem titulação específica. Até 2010, os programas da rede somavam mais de 600 mil professores atendidos, embora Gatti, Barreto e André (2011) alertem para a falta de acompanhamento e de dados consolidados sobre os resultados.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) destaca-se como instrumento de ampliação do acesso à formação inicial e continuada. No entanto, estudos indicam que os cursos à distância ainda enfrentam dificuldades em garantir a qualidade formativa esperada (Gatti, 2021). A UAB oferece cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, com ênfase nos temas da diversidade. Apesar do alcance, a formação voltada às áreas curriculares ainda é minoritária.

As avaliações realizadas com professores apontam dificuldades como a ausência de tempo para participação nas formações, o que leva à realização em horários noturnos ou aos fins de semana, gerando resistência. Outros obstáculos incluem a precariedade da formação inicial, a rotatividade docente, a dificuldade de mudança de prática e a falta de acompanhamento das formações (Gatti; Barreto; André, 2011).

Ainda que existam esforços para relacionar formação continuada e aprendizagem discente, como indicam Brzezinski (2006) e André (2015), são escassas as pesquisas que comprovam tal vínculo. O cenário revela a necessidade de revisar as políticas formativas com vistas a ações mais efetivas e sustentáveis.

Formação inicial e suas complexidades

Para compreender plenamente a formação continuada, é indispensável considerar as fragilidades da formação inicial, que muitas vezes precisa ser “corrigida” ou complementada ao longo da carreira docente. As pesquisas mostram que essa etapa ainda apresenta falhas estruturais profundas (Romanowski, 2013).

Gatti *et al.* (2019) destaca o perfil socioeconômico dos egressos das licenciaturas: maioria de baixa renda, com pais de baixa escolaridade, oriundos de escolas públicas e que trabalham durante os estudos. Além disso, menos da metade está na faixa etária ideal (18–24 anos). Isso revela desafios adicionais à formação, especialmente no que se refere à permanência e à qualidade da experiência acadêmica.

Estudos já mencionados apontam diversos problemas nas licenciaturas, como currículos fragmentados, ausência de política nacional para cursos de formação, despreparo dos formadores e crescimento desordenado de cursos à distância. Os estágios supervisionados, etapa essencial de articulação entre teoria e prática, são frequentemente desarticulados e reduzidos à observação.

Outro ponto crítico é o foco das políticas públicas na regularização de professores sem formação, em detrimento de investimentos sólidos na formação inicial (Gatti *et al.*, 2019). Castro e Amorim (2015) argumentam que a prioridade deveria ser corrigir as deficiências da formação inicial, e não apenas remediá-las com formações continuadas.

As tentativas de reorientar a formação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação), enfrentam críticas por priorizarem interesses mercadológicos e por

restringirem a formação a competências mínimas, descaracterizando concepções históricas da docência (Freitas; Conceição, 2022; Nogueira; Borges, 2021).

Dessa forma, evidencia-se que as formações continuadas precisam responder não apenas às lacunas da formação inicial, mas também aos desafios estruturais, culturais e profissionais que impactam diretamente a qualidade do ensino. A próxima seção abordará os saberes docentes necessários à superação desses desafios.

Saberes docentes e racionalidades formativas: uma análise epistemológica

Este tópico busca analisar, sob uma perspectiva epistemológica, os principais saberes docentes e as racionalidades formativas que fundamentam as propostas de formação continuada de professores, evidenciando suas bases conceituais, enfoques e implicações para a prática educativa.

Formação continuada: concepções e sentidos

Ao abordar a formação continuada, é necessário esclarecer as questões terminológicas, conceituais e epistemológicas que permeiam o campo. Termos como *capacitação*, *aperfeiçoamento*, *atualização* e *desenvolvimento profissional* revelam a flutuação conceitual presente nos documentos oficiais e na literatura (Castro; Amorim, 2015). Essa variedade terminológica não é neutra: muitas vezes reflete uma visão tecnicista da formação docente.

André (2002) destaca que, desde a década de 1990, autores e estudos rejeitam a ideia de que formação continuada se reduza a eventos pontuais como cursos ou palestras. Em vez disso, a entendem como parte de um processo contínuo de desenvolvimento docente, articulado à formação inicial. Essa compreensão foi reafirmada pela ANFOPE (Brzezinski, 2006), que defende a formação continuada como espaço de reflexão sobre a prática e de reinterpretação dos saberes adquiridos.

Imbernón (2011) amplia essa visão ao destacar que a formação continuada deve ir além da aquisição de habilidades técnicas e promover atitudes críticas. Freire (2021) reforçam que toda formação implica escolhas ideológicas e concepções de ser humano e de sociedade. Logo, pensar o sentido da formação continuada envolve compreender suas intencionalidades.

Gatti (2021, 2014) aponta que, diante de deficiências da formação inicial, é preciso que os professores em exercício reformulem suas concepções e práticas. Isso exige considerar fatores institucionais, culturais e humanos que interferem nos processos formativos. Assim,

formação continuada não deve ser pensada de forma isolada, mas integrada ao contexto escolar e às demandas da docência.

Modelos formativos e racionalidades educativas

Diversos estudos (Agi, 2012; Araújo; Araújo; Silva, 2015) apontam quatro grandes modelos que fundamentam as práticas de formação docente: o clássico-tradicional, o técnico, o prático e o crítico-emancipatório.

A concepção clássico-tradicional, com raízes em Comenius, Pestalozzi, Herbart e Durkheim, compreende o professor como transmissor de saberes e valores morais. A educação é entendida como forma de preservar a ordem social e formar sujeitos obedientes e disciplinados.

Na racionalidade técnica, influenciada pelo positivismo e pelo behaviorismo (Skinner), o professor é concebido como executor de métodos, cuja formação prioriza o domínio de conteúdos e técnicas (Freire, 2021). Essa concepção segmenta teoria e prática, tratando o ensino como transmissão linear de conhecimentos.

A racionalidade prática, por sua vez, rompe com a dicotomia entre pensar e fazer, valorizando a reflexão na e sobre a ação (Schön, 2000; Zeichner, 1993). O professor é visto como profissional que aprende com a experiência e problematiza sua prática. Embora avance em relação à visão técnica, essa racionalidade também é criticada por manter certa neutralidade política.

Por fim, a racionalidade crítica-emancipatória, influenciada pela Teoria Crítica (Freire, 2021; Carr; Kemmis, 1986), entende a formação como um processo político-pedagógico. O professor é sujeito histórico, intelectual transformador, que atua para a emancipação dos alunos e a transformação social (Diniz-Pereira, 2014). Esses modelos estão resumidos no Quadro 3.

Quadro 3 – Concepções de Formação Docente e Paradigmas Formativos

Concepção	Paradigma	Autores Precusores	Referências de autores
Clássico-Traducional	Humanismo cristão, funcionalismo	Comenius, Pestalozzi, Herbart, Durkheim	Tyler (1974)
Racionalidade Técnica	Positivismo, liberal-conservador	B.F. Skinner, Ralph Tyler	Freire (2021)
Racionalidade Prática	Neotecnicismo, pragmatismo	Schön, Dewey, Zeichner, Tardif	Carr e Kemmis (1986)
Racionalidade Crítica	Teoria Crítica, emancipatória	Freire, Carr e Kemmis	Zeichner (1993), Libâneo (2006)

Fonte: elaborado pelos autores.

A leitura do quadro anterior evidencia que, embora distintas em suas origens e fundamentos, as concepções formativas se entrelaçam com racionalidades pedagógicas que moldam as práticas educativas e a identidade docente. Cada paradigma oferece uma lente interpretativa sobre o papel do professor, a natureza do conhecimento e os objetivos da educação, influenciando diretamente as propostas de formação inicial e continuada.

A seguir, será aprofundada a análise crítica dessas racionalidades com base na literatura especializada. O intuito é compreender como essas perspectivas impactam concretamente a formação de professores e identificar os limites e possibilidades de cada modelo. Esse aprofundamento é essencial para qualificar o debate e propor caminhos mais coerentes com a missão formativa que se pretende desenvolver. Dessa forma, segue o Quadro 4:

Quadro 4 – Racionalidades formativas

Paradigma / Racionalidade	Autores Representativos	Contribuições Centrais	Implicações na Formação Docente	Críticas e Limites do Paradigma segundo pensadores clássicos
Clássico-Traducional	Comenius, Herbart, Pestalozzi, Durkheim, Ralph Tyler	Valorização da ordem, da moral, da instrução sistematizada e da função social da escola. Propostas de educação universal e curricularização racional.	Professor como transmissor de conteúdos, agente moral e reproduzidor de valores sociais. Formação voltada ao domínio de métodos e conteúdo.	Criticada por seu idealismo, autoritarismo pedagógico e reprodutivismo social (Libâneo, 2006).
Racionalidade Técnica	B. F. Skinner, Ralph Tyler	Ensino baseado em objetivos, controle de resultados, tecnificação da docência. Planejamento e avaliação como eixos centrais.	Formação centrada na aplicação técnica de métodos e objetivos. Professor como executor de programas e planos externos.	Criticada por reduzir a docência à aplicação de técnicas e desconsiderar a complexidade humana da aprendizagem (Freire, 2021).
Racionalidade Prática	Donald Schön, J. Schwab, Stenhouse, Zeichner (fase inicial), Tardif, Alarcão, Pimenta	Ênfase na prática, reflexão e saber da experiência. Docente como profissional que pensa sua ação em contextos reais.	Professor como pesquisador da própria prática. Formação orientada pela reflexão situada e pela aprendizagem na ação.	Aponta-se dificuldade de sistematização e risco de superficialidade da reflexão sem apoio institucional (Nóvoa, 1999).
Racionalidade Crítica / Emancipatória	Carr & Kemmis, Paulo Freire, Habermas, Hooks, Giroux, Pérez Gómez	Educação como prática social transformadora. Ênfase na consciência crítica, práxis e superação das desigualdades.	Formação como processo político-pedagógico. Professor como sujeito histórico e intelectual transformador.	Apontam-se riscos de ideologização, dificuldades de implementação em sistemas conservadores e dependência de condições políticas (Nóvoa, 1999).

Fonte: elaborado pelos autores.

A sistematização apresentada no quadro anterior permite visualizar, de forma comparativa, as bases conceituais que sustentam cada racionalidade e suas implicações na

formação docente. No entanto, tais modelos, ainda que relevantes, operam a partir de referenciais predominantemente seculares, muitas vezes desconectados de uma visão espiritual e redentiva do ser humano.

É nesse ponto que a concepção educacional de Ellen G. White oferece uma contribuição singular. Fundamentada em princípios teológico-filosóficos, sua proposta articula o desenvolvimento intelectual, moral e espiritual do professor e do aluno, propondo uma formação integral orientada por valores eternos.

Visão de Ellen G. White: uma proposta teológico-formativa

A partir das epistemologias apresentadas, propõe-se um diálogo com a concepção de formação docente presente nos escritos de Ellen G. White. Seu pensamento articula elementos da dimensão espiritual, moral, intelectual e prática, constituindo uma proposta formativa integral que transcende os paradigmas seculares.

Para White (2022), o professor é colaborador de Deus na formação do caráter do aluno. Sua missão é redentiva, centrada na restauração da imagem divina. O preparo docente inclui vida de oração, estudo bíblico, domínio dos conteúdos e compromisso com a verdade. A educação é compreendida como processo que une instrução intelectual à formação moral e espiritual. O Quadro 5, resume os principais aspectos da formação docente na visão whitiana:

Quadro 5 – Concepção de Professor segundo Ellen G. White

Dimensão	Características	Referência
Missão	Educar para a vida presente e eterna; restaurar a imagem de Deus	(White, 2022)
Capacitação	Estudo bíblico, oração, preparo espiritual e acadêmico	
Desenvolvimento	Crescimento vitalício, abertura a novas luzes	
Currículo	Íntegra ciência, moral, espiritualidade e trabalho manual	

Fonte: elaborado pelos autores.

Diante disso, propõe-se uma análise das convergências e divergências das racionalidades formativas com o pensamento Whiteano. Para isso, apresenta-se o Quadro 6:

Quadro 6 – Convergências e Divergências entre Ellen G. White e os Modelos Acadêmicos

Eixo Temático	Concepções Acadêmicas (Clássico-Tradicional / Técnica / Prática / Crítica)	Ellen G. White	Convergências e Divergências
Concepção de Professor	Clássico-Tradicional: educador moral, transmissor de saberes e valores sociais. Técnica: executor de métodos e prescrições externas.	Professor como guia espiritual, modelo do caráter de Cristo, colaborador de Deus na formação do caráter.	Aproxima-se da prática e da crítica ao valorizar o protagonismo docente. Diverge da técnica (instrumentalização) e

Eixo Temático	Concepções Acadêmicas (Clássico-Tradicional / Técnica / Prática / Crítica)	Ellen G. White	Convergências e Divergências
	Prática: profissional reflexivo sobre sua ação e contexto. Crítica: intelectual transformador e agente político.		da clássica (redução à função social e moral).
Finalidade da Educação	Clássico-Tradicional: formação de cidadãos morais e obedientes às normas sociais vigentes. Técnica: eficiência e alcance de resultados mensuráveis. Prática: desenvolvimento profissional e cultural contextualizado. Crítica: emancipação e consciência crítica.	Restauração da imagem de Deus, formação integral e preparo para a vida presente e eterna.	Converge com a crítica na busca de transformação e com a clássica na valorização da moral. Diverge das três ao propor um fim transcendente e escatológico.
Papel do Conhecimento	Clássico-Tradicional: saber estruturado, universal e normativo. Técnica: conteúdo operacionalizado e fragmentado. Prática: saber da experiência e da reflexão. Crítica: conhecimento situado, político e problematizador.	Conhecimento integrado à revelação bíblica, ao saber prático e científico, com fins redentores.	Converge com a clássica no apreço pelo saber organizado; com a prática, valoriza a contextualização. Diverge das quatro ao ver o saber como instrumento de salvação.
Visão de Aluno	Clássico-Tradicional: sujeito passivo, a ser disciplinado e instruído. Técnica: receptor de informações e resultados. Prática: aprendiz ativo em contextos reais. Crítica: sujeito histórico e agente de transformação social.	Ser criado à imagem de Deus, com liberdade moral e missão espiritual; ativo na formação de seu caráter.	Converge com prática e crítica na valorização do protagonismo. Diverge da técnica e da clássica por conceber o aluno como cooperador divino, e não apenas social.
Relação com a Sociedade	Clássico-Tradicional: manutenção da ordem e reprodução dos valores sociais. Técnica: adaptação ao sistema produtivo e institucional. Crítica: denúncia e transformação das estruturas injustas.	Educação como instrumento redentor da sociedade por meio da regeneração do indivíduo.	Converge com a crítica ao buscar mudança social, mas a partir da transformação espiritual e não apenas política. Diverge da clássica e técnica por rejeitar a simples manutenção do status quo.
Currículo e Prática	Clássico-Tradicional: currículo enciclopédico e universal, com foco nos conteúdos formais. Técnica: conteúdos organizados em competências mensuráveis. Prática: currículo contextualizado e flexível. Crítica: currículo problematizador e socialmente engajado.	Currículo equilibrado entre ciências, Bíblia, trabalho manual e princípios espirituais. Metodologia prática, reflexiva e moralmente orientada.	Aproxima-se da prática ao valorizar o fazer reflexivo; da crítica, ao abordar aspectos sociais; da clássica, ao incluir conteúdos formais. Diverge de todas ao integrar eternidade e espiritualidade no currículo.
Autonomia Docente	Clássico-Tradicional: reduzida, sob autoridade do sistema e das tradições.	Autonomia elevada, orientada pelo discernimento espiritual, fé e responsabilidade moral.	Convergência com crítica e prática ao valorizar o protagonismo. Divergência da técnica e clássica pela

Eixo Temático	Concepções Acadêmicas (Clássico-Tradicional / Técnica / Prática / Crítica)	Ellen G. White	Convergências e Divergências
	Técnica: baixa, centrada em aplicação de métodos externos. Prática: parcial, voltada à reflexão situada. Crítica: ampla, com engajamento político e curricular.		dependência do Espírito Santo e pela dimensão espiritual da liberdade docente.

Fonte: elaborada pelos autores.

Essa proposta educativa transcende as dicotomias entre conteúdo e forma, entre técnica e reflexão, integrando a dimensão transcendente à prática pedagógica. Embora não seja comumente incluída nos debates acadêmicos, a visão whitiana oferece uma cosmovisão alternativa e profunda, capaz de enriquecer o debate sobre a formação docente em sua totalidade.

Formação de professores: proposições e articulações

Entre teorias, paradigmas, ideologias e modelos formativos, encontra-se o professor, protagonista do processo educativo e, ao mesmo tempo, alvo de exigências cada vez maiores. Diante das transformações nas políticas educacionais, como a BNCC e o Novo Ensino Médio (Gatti *et al.*, 2019), é fundamental que ele compreenda os pressupostos das propostas formativas e atue com autonomia e consciência sobre sua missão educativa.

Apesar da dificuldade em instituir uma política de formação ampla e eficaz, estudos apontam experiências promissoras que sinalizam caminhos possíveis. É perceptível que as formações de êxito compreendem que os princípios de coerência formativa, centralidade do trabalho docente, indução/mentoria e monitoramento de efeitos são reiterados nas análises recentes, indicando que a formação deve integrar contextos e demandas contemporâneas sem perder o foco em resultados pedagógicos (Gatti, 2023; 2021a; 2021b). Destacam-se, entre outros, os aportes de Imbernón (2011, 2022) e Almeida e Biajone (2007), que defendem uma formação centrada no contexto, na colaboração e no protagonismo docente.

Boas práticas pedagógicas

Imbernón (2022) critica a permanência de formações baseadas na racionalidade técnica, na transmissão de conteúdos e episódicos, apesar dos avanços teóricos obtidos nas últimas

décadas. Embora muitos formadores conheçam as melhores práticas, essas muitas vezes não são implementadas. O autor ressalta que o professor precisa ser protagonista de sua formação, inserido num contexto complexo.

Não é mais aceitável relegar ao professor um papel passivo. É ele quem articula os processos educativos e necessita de instrumentos intelectuais para interpretar situações complexas, bem como de formação comunitária que relacione saberes à realidade social (Imbernón, 2011). Essa formação deve ser colaborativa, considerando espaços, tempos e agentes da comunidade escolar.

Apesar da importância da formação continuada, Imbernón (2011) lembra que o pleno desenvolvimento da carreira docente exige condições estruturais como salário digno, plano de carreira, clima institucional favorável e reconhecimento social. A formação, embora essencial, não resolve isoladamente os problemas da educação.

Dois conceitos centrais articulam a proposta formativa de Imbernón (2011, 2022): trabalho colaborativo e comunidade de prática. O primeiro combate o isolamento docente, promovendo ambientes de formação baseados no diálogo, na escuta, na autonomia e na afetividade. O segundo valoriza a aprendizagem coletiva a partir da experiência e da reflexão compartilhada. Nessas comunidades, são os professores que definem seus interesses formativos, a partir de suas próprias práticas

Essas comunidades se articulam em redes, possibilitando intercâmbio, inovação e resistência crítica às políticas verticalizadas. O conectivismo, mediado pela Tecnologia da Informação e Comunicação, amplia as possibilidades formativas, permitindo que professores construam redes externas de aprendizagem, integrando pessoas, instituições, conteúdos e experiências (Imbernón 2011, 2022).

Contribuições de Patrícia Albiere de Almeida

Almeida e Biajone (2007) e Gatti *et al.* (2019) defendem uma formação docente articulada à realidade escolar e à autonomia profissional. Em vez de modelos tecnicistas e descontextualizados, propõe espaços coletivos e colaborativos de reflexão, onde os professores possam ressignificar suas práticas. Silva, Almeida e Gatti (2016) defendem ainda que a profissionalização docente supõe um conhecimento profissional que integra saberes teóricos e práticos mobilizados em situações diversas de ensino, exigindo reflexão, adaptação ao contexto e autonomia. A construção de referentes pretende suprir a ausência de um perfil profissional

claro de professor no país, organizando um corpo de conhecimentos básicos para elevar o debate além de opiniões.

No desejo de propagar ações exitosas Gatti *et al.* (2019) traz estudos que podem funcionar como banco crítico de práticas consolidadas por pesquisas recentes, realçando arranjos didáticos e colaborativos que costumam estar ligados a melhorias nos processos de ensinar e aprender.

Essa visão também é propagada em experiências premiadas pela Fundação Carlos Chagas, instituição na qual Almeida trabalha e coordena esses prêmios, que mostram a escola como locus privilegiado de formação. Tais iniciativas promoveram o diálogo entre universidades e escolas, rompendo com a lógica verticalizada e fortalecendo comunidades de aprendizagem.

Na obra *Professores do Brasil: novos cenários de formação* (Gatti *et al.*, 2019), que Almeida é uma das autoras, destacam-se experiências como a da Universidade Federal de São Carlos, que criou comunidades investigativas nas quais professores estudavam problemas reais de sua prática. A formação, assim, torna-se situada, crítica e transformadora.

Almeida e Biajone (2007) argumentam que construir um repertório de conhecimentos para o ensino, ancorado nos saberes profissionais mobilizados na prática, permite criar dispositivos formativos que aproximam o futuro professor do trabalho real, superando tanto a noção de *ofício sem saberes* quanto a de *saberes sem ofício*. Para isso, defendem a articulação entre formações cultural, científica, pedagógica e disciplinar com a formação prática, como base para consolidar uma Teoria do Ensino.

Relações entre Imbernón e Almeida

Tanto Imbernón (2022) quanto Almeida e Biajone (2007) e Gatti *et al.* (2019) rejeitam a formação imposta e defendem processos construídos a partir das escolas. Ambos valorizam a prática docente como fonte de saber, defendem a pesquisa-ação e propõem formação em contexto. Enquanto Imbernón (2022) destaca o potencial das comunidades de prática e das redes colaborativas, Almeida e Biajone (2007) e Gatti *et al.* (2019) enfatiza o diálogo horizontal entre universidade e escola.

Ambos reconhecem que a formação só será eficaz se articulada às condições concretas de trabalho e à valorização profissional. Apesar de diferenças de abordagem, partilham de uma mesma concepção de professor como sujeito ativo, crítico e agente de transformação.

Conclui-se que as propostas de Almeida e Biajone (2007), Gatti *et al.* (2019) e Imbernón (2022) apontam caminhos viáveis para uma formação continuada significativa: colaborativa, contextualizada e político-pedagógica. Tais propostas rompem com o tecnicismo e reafirmam o papel do professor como protagonista na construção de uma educação transformadora e abrem caminho para que o aluno retorne ao centro de toda a ação pedagógica.

Retorno ao aluno: centralidade da aprendizagem na formação continuada

Diante das diversas abordagens formativas — tradicionais, técnicas, reflexivas, críticas —, uma dimensão central não pode ser negligenciada: o aluno. Por trás de cada modelo, diretriz curricular e política pública, deve haver uma pergunta orientadora: *Essa formação está contribuindo efetivamente para a aprendizagem dos alunos?*

Reafirmando os conceitos de autores como Almeida e Biajone (2007), Gatti *et al.* (2019) e Imbernón (2022) defende-se que a formação continuada deve ser situada, colaborativa, ética e orientada pelo direito do aluno de aprender. Embora o professor seja o ponto de partida e protagonista da formação, a finalidade última reside na aprendizagem dos estudantes em suas dimensões acadêmica, social, emocional e espiritual. A Figura 1 a seguir sintetiza visualmente esse princípio formativo:

Figura 1 – Ciclo formativo com foco na aprendizagem do aluno



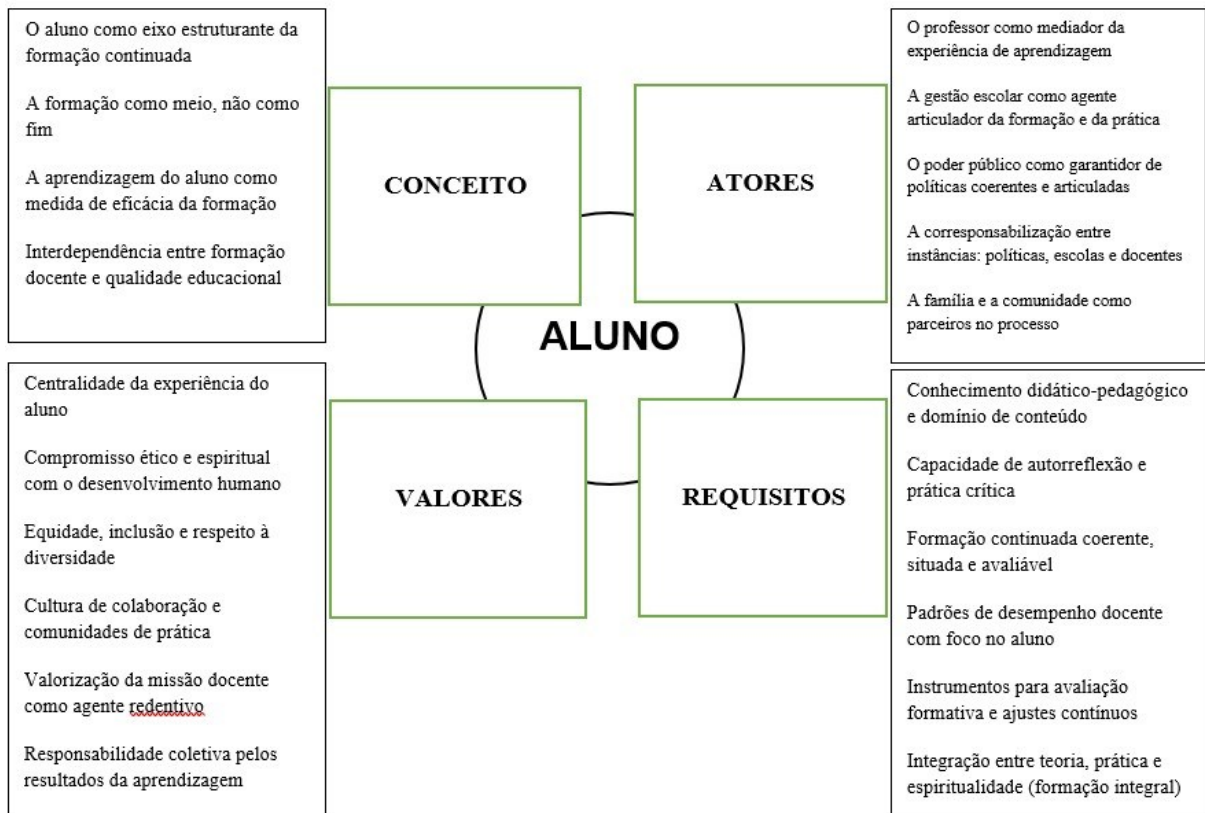
Fonte: elaborada pelos autores.

Entretanto, a realidade mostra um distanciamento entre discurso e prática. Gatti (2021), Guskey (2020, 2021) e Pereira e Follis (2024) apontam que muitas formações continuam sendo avaliadas apenas sob a ótica dos professores, ignorando seu real impacto nos estudantes. Pereira e Follis (2025) utilizando-se das abordagens de Guskey e Bauer ensaiam uma proposta de método para guiar os programas de formação continuada ao seu ciclo final: avaliar o impacto dos programas de formação continuada. O problema tem se agravado pela ausência de avaliações sistemáticas e pelo predomínio de métodos avaliativos limitados à percepção dos participantes.

Dessa forma, as formações mobilizam recursos humanos, financeiros e institucionais consideráveis sem garantir evidências de que geram avanços reais na aprendizagem. Conforme Gatti (2021), falta ao Brasil um sistema de avaliação robusto e contínuo que relacione formação docente aos resultados educacionais.

Portanto, propõe-se uma *nova arquitetura conceitual para a formação continuada*, representada na Figura 2. Essa estrutura coloca o aluno no centro e organiza os quatro elementos fundamentais:

Figura 2 – Arquitetura conceitual da formação continuada centrada no aluno



Fonte: elaborada pelos autores.

Trata-se de um modelo integrador, fundamentado nos referenciais analisados ao longo deste estudo e ancorado nas necessidades reais das redes escolares.

Conclusões

Este estudo investigou a formação continuada de professores no Brasil sob as lentes ontológica, historiográfica e epistemológica, com foco em seu impacto na aprendizagem dos alunos. A questão norteadora — *que tipo de professor temos formado e que tipo deveríamos formar?* — guiou uma análise crítica das políticas públicas desde a década de 1990.

Foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) analisar ontologicamente o professor e o aluno a partir da concepção whitiana; (2) mapear historicamente os modelos de formação docente; (3) discutir a epistemologia subjacente aos modelos formativos; (4) propor caminhos para uma formação integral baseada em boas práticas.

Os achados revelam avanços pontuais, mas também limitações significativas: fragmentação das ações, desarticulação entre instâncias e ausência de mecanismos avaliativos eficazes. A dissociação entre formação docente e aprendizagem do aluno ainda compromete a efetividade dos programas existentes.

Diante disso, o estudo propõe a reorientação do modelo formativo: da centralidade exclusiva no professor para uma formação centrada no aluno. Como ilustrado nas imagens anteriores, a aprendizagem do aluno deve retroalimentar todas as esferas do processo — desde a concepção da formação até seus ajustes e reavaliações. O professor é mediador essencial, mas sua formação adquire sentido pleno quando contribui efetivamente para a transformação da experiência dos estudantes.

A ontologia whitiana resgatou o papel redentivo do professor e a concepção integral do aluno. A análise historiográfica demonstrou os caminhos e os impasses das políticas formativas. A epistemologia revelou os limites e potências das racionalidades clássica/tradicional, técnica, prática e crítica.

Conclui-se que somente uma formação que integre saberes pedagógicos, reflexividade, espiritualidade e compromisso com o aluno poderá transformar a educação básica brasileira. Este trabalho propõe um novo paradigma: *formar professores reflexivos, com foco no aluno e com propósitos educacionais transformadores.*

Como desdobramentos, recomenda-se:

- Investir em *pesquisas empíricas* que mensurem o impacto da formação docente na aprendizagem;
- Desenvolver *guias práticos* que orientem a criação e avaliação de programas formativos centrados no aluno;
- Fomentar *redes colaborativas e comunidades de prática*;
- Fortalecer a *dimensão espiritual e ética* da formação, conforme proposto pela educação redentiva whitiana.

Somente assim a formação de professores poderá cumprir seu verdadeiro papel: transformar a escola, a prática pedagógica e, sobretudo, a vida dos alunos.

Referências:

AGI, Adriana Beneduzzi P. **A pesquisa-ação na formação continuada do professor: caminhos para a mudança.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

ALMEIDA, Patrícia Cristina; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281–295, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 34–44, 2015.

ARAÚJO, Clarissa. M.; ARAÚJO, Everson. M.; SILVA, Rejane. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 57–73, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (1997-2002).** Brasília, DF: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010).** Brasília, DF: INEP, 2014.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Educação: currículo, ensino e pesquisa-ação.** Porto Alegre: Artmed, 1986.

CASTRO, Marcelo Macedo C.; AMORIM, Rejane Maria A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 37–55, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34–42, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Edição especial. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Henrique C.; CONCEIÇÃO, Fernanda Júnia. BNCC, BNC – formação e reforma do ensino médio: o que essas três propostas têm em comum? **Trem de Letras**, v. 9, n. 2, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1583>. Acesso em: 24 maio 2025.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista paradigma**, v. 42, n. extra 2, 2021a.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2019.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete A. Contemporaneidade: educação, modernidade e pós-modernidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, e11995, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11995. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11995>. Acesso em: 18 out. 2025.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas para formação de professores pós-pandemia: um diálogo. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, 2021b. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000200511&script=sci_arttext. Acesso em: 18 out. 2025.

GOICOCHEA, Tito (org.). **Pedagogia Adventista** [recurso eletrônico]. 1. ed. Brasília, DF: Associação Nacional de Instituições Educacionais Adventistas do Sétimo Dia, 2024.

GUSKEY, Thomas Raymond. Professional development and student learning: establishing linkages. **Harvard Education Letter**, v. 26, n. 3, p. 1–3, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464112>. Acesso em: 13 nov. 2025.

GUSKEY, Thomas Raymond. Professional learning with staying power. **Educational Leadership**, v. 78, n. 5, p. 54–59, fev. 2021. Disponível em: https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/52/. Acesso em: 18 out. 2025.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2022. E-book. Disponível em: <https://books.google.com/books?id=ST6AEAAAQBAJ>. Acesso em: 18 out. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia e educação**: teoria crítica da educação, pedagogia histórico-crítica e didática. Campinas: Papyrus, 2006.

NOGUEIRA, Adrinelly L.; BORGES, Maria Célia. A BNC – formação e a formação continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13875. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 24 maio 2025.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

PEREIRA, Vicente Alexander S.; FOLLIS, Rodrigo. Avaliação da formação continuada do professor com foco na aprendizagem do aluno: Revisões e propostas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. e024021, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/2028>. Acesso em: 5 set. 2025.

PEREIRA, Vicente Alexander S.; FOLLIS, Rodrigo. Desempenho estudantil e formação de professores: abordagens de Guskey e Bauer para a avaliação. **Plurais – Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 10, n. 00, p. e025002, 2025. DOI: 10.29378/plurais.v10i00.24327. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/plurais/article/view/24327>. Acesso em: 18 out. 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, n. 2, p. 479–499, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p. ISBN 978-85-7307-638-7

SILVA, Vandrê G.; ALMEIDA, Patrícia Cristina A.; GATTI, Bernardete A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. *online*), v. 46, p. 286–311, 2016.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. São Paulo: Globo, 1974.

VAN MANEN, Max. **O ato pedagógico: ética e estética da prática docente**. São Paulo: Vozes, 1997.

WHITE, Ellen G. **Educação: edição atualizada**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2022. 216 p.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Vicente Alexander Silva Pereira. Mestre em Educação (UNaCH), Chile. Aluno do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP).

Contribuição de autoria: Conceituação, Metodologia, Investigação, Curadoria de dados, Redação – versão original, Visualização.

URL do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9417655490368797>

Rodigo Follis. Doutor em Ciências da Religião. Professor no Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP).

Contribuição de autoria: Supervisão, Metodologia, Validação, Redação – revisão e edição.

URL do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1017126463354805>

Como referenciar

PEREIRA, Vicente Alexander Silva; FOLLIS, Rodrigo. Formação continuada de professores: epistemologias, boas práticas e foco na aprendizagem. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e18248, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.18248