



PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES FOR INITIAL TEACHER EDUCATION: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Elis Regina Mazzurana¹

Edna Liz Prigol²

Fernando José Fraga de Azevedo³

Resumo: Este artigo tem por objetivo identificar e analisar princípios epistemológicos e metodológicos presentes em pesquisas recentes sobre formação inicial de professores. Realizou-se revisão sistemática da literatura na *Web of Science*, com recorte de 2021 a 2025. Dos 457 artigos identificados, 19 compuseram o corpus final. Os dados foram examinados por análise de conteúdo, resultando em quatro eixos: integração entre teoria e prática; paradigmas epistemológicos emergentes; desenvolvimento de competências e avaliação; e dimensões sociais, éticas e políticas da docência. Os resultados apresentam críticas à fragmentação curricular e valorização da prática escolar como espaço de produção de saber profissional, além de perspectivas críticas, complexas e emancipatórias. Conclui-se que a formação inicial de professores tende a deslocar-se de modelos transmissivos para propostas investigativas, reflexivas e socialmente comprometidas, embora ainda necessite explicitar melhor as relações entre currículo, epistemologia e prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Epistemologia da prática; Currículo de licenciatura; Revisão sistemática; Metodologias formativas.

Abstract: This article aims to identify and analyze the epistemological and methodological principles found in recent research on initial teacher education. A systematic literature review was conducted in the Web of Science database, covering the period from 2021 to 2025. Of the 457 articles identified, 19 comprised the final corpus. The data were examined through content analysis, resulting in four axes: integration between theory and practice; emerging epistemological paradigms; development of competencies and assessment; and social, ethical, and political dimensions of teaching. The results highlight criticism of curricular fragmentation and the recognition of school practice as a space for the production of professional knowledge, as well as critical, complex, and emancipatory perspectives. It is concluded that initial teacher education tends to shift from transmissive models toward investigative, reflective, and socially committed approaches, although the relationships among curriculum, epistemology, and pedagogical practice still need to be more clearly articulated.

Keywords: Initial teacher education; Epistemology of practice; Teacher education curriculum; Systematic review; Formative methodologies.

1 Introdução

¹ Mestre, Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), Caçador, Santa Catarina, Brasil. E-mail: elis.regina@uniarp.edu.br

² Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), Caçador, Santa Catarina, Brasil. E-mail: edna.liz@uniarp.edu.br

³ Doutor. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho (IE/UMinho), Braga, Portugal. E-mail: fraga@ie.uminho.pt



A formação inicial de professores constitui um eixo central das discussões educacionais contemporâneas, sendo amplamente reconhecida como determinante para a qualidade dos sistemas educativos e para o desenvolvimento dos futuros profissionais da educação. A relevância de repensar e aprimorar esse processo decorre do papel estratégico que o professorado exerce no êxito das aprendizagens, na implementação das políticas públicas e na consolidação de uma educação básica de qualidade.

No Brasil, os cursos de licenciatura são regulamentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que têm por finalidade preparar profissionais para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em atividades de apoio escolar e em outros contextos que envolvem o campo pedagógico (Brasil, 2006; Brasil, 2024). A formação inicial de professores tem sido alvo de intensas discussões e investigações, sobretudo diante das transformações paradigmáticas que desafiam os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem.

As demandas contemporâneas da docência exigem processos formativos que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos e promovam a constituição de profissionais reflexivos, críticos e comprometidos com a transformação social, capazes de intervir eticamente nas realidades escolares (Montero Mesa, 2022; Sousa-Pereira; Leite; Marinho, 2023). A formação inicial de professores enfrenta, ainda, o desafio de preparar docentes para lidar com a complexidade da profissão e consolidar uma identidade profissional sólida. O processo formativo deve favorecer a socialização com a docência e com a multiplicidade de funções que compõem o exercício profissional, respondendo, simultaneamente, às demandas éticas, políticas e socioambientais da atualidade.

Persistem, contudo, deficiências estruturais frequentemente apontadas por docentes em exercício, que identificam um distanciamento entre a formação inicial e as exigências reais das escolas (Manso; Garrido-Martos, 2021). As tensões decorrentes da fragmentação curricular e da separação entre teoria e prática reforçam a urgência de revisões curriculares e metodológicas. Em muitos contextos, observa-se que a carga prática ainda é insuficiente, o que compromete a socialização profissional e a vivência efetiva do cotidiano escolar (Sousa-Pereira; Leite; Marinho, 2023).

Neste estudo, a epistemologia é compreendida como o conjunto de pressupostos que define o que conta como conhecimento profissional docente e como esse conhecimento é produzido, validado e mobilizado em situações educativas. A expressão “princípios epistemológicos” refere-se, portanto, às relações entre conhecimento



científico, saber pedagógico, experiência escolar, reflexividade e ação ética. Tal delimitação permite distinguir fundamentos de conhecimento de categorias de outra natureza, como componentes curriculares, estratégias didático-pedagógicas e instrumentos de registro ou avaliação (Bachelard, 1996; Freire, 1996; Morin, 2005; Schön, 1983).

Diante desse cenário, este estudo tem por objetivo identificar e analisar os princípios epistemológicos e metodológicos mobilizados em pesquisas recentes sobre a formação inicial de professores, distinguindo, no corpus, pressupostos de conhecimento, componentes curriculares, estratégias didático-pedagógicas e instrumentos de registro ou avaliação. Busca-se, com isso, compreender como tais dimensões orientam a organização curricular e a prática formativa nos cursos de licenciatura, bem como problematizar suas convergências, tensões e lacunas.

2 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura, fundamentada nas orientações metodológicas de Galvão e Pereira (2014) e Campos, Caetano e Gomes (2023). O protocolo contemplou a formulação das questões de pesquisa, a definição dos descritores, a busca em base indexada, a aplicação de critérios de inclusão e exclusão, a leitura integral dos textos elegíveis, a extração sistemática dos dados e a análise de conteúdo. Foram examinadas pesquisas sobre formação inicial de professores com o propósito de compreender os princípios epistemológicos que orientam a organização curricular e as práticas formativas nos cursos de licenciatura, bem como identificar componentes, estratégias e instrumentos associados à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos licenciandos.

A pesquisa foi guiada por duas questões: (i) quais princípios epistemológicos têm orientado a organização curricular e a prática formativa nos cursos de licenciatura? e (ii) quais componentes curriculares, estratégias didático-pedagógicas e instrumentos de registro, reflexão ou avaliação são associados, pela literatura, à promoção da aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos licenciandos? Essa formulação foi adotada para evitar a sobreposição conceitual entre metodologias de ensino, componentes curriculares e dispositivos de acompanhamento formativo.

A busca dos artigos foi realizada na base de dados *Web of Science*, escolhida por reunir um conjunto extenso de indexadores internacionais e oferecer ampla cobertura da

produção científica recente. O acesso ocorreu por meio do Portal de Periódicos CAPES, via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), o que possibilitou consultar uma diversidade de periódicos nacionais e estrangeiros de reconhecida relevância.

Aplicaram-se critérios de refinamento que restringiram os resultados a artigos completos, publicados entre 2021 e 2025, nos idiomas português ou espanhol e classificados na categoria Educação. Os descritores utilizados foram extraídos do Thesaurus da UNESCO, ferramenta de vocabulário controlado reconhecida na área das Ciências Humanas. Os termos empregados correspondiam aos *preferred terms* da base, todos em inglês, uma vez que o Thesaurus não apresenta versão em português. A *string* de busca utilizada foi: (“*teacher education*” OR “*preservice teacher training*” OR “*initial teacher training*”) AND (“*teaching methods*” OR “*educational methods*” OR “*teaching strategies*”) AND “*epistemology*” AND “*teacher education curriculum*”. A estrutura com parênteses foi explicitada para assegurar maior rastreabilidade à combinação dos descritores e delimitar, de modo articulado, a dimensão epistemológica, a curricular e a metodológica da formação inicial de professores.

Os critérios de inclusão e exclusão foram definidos previamente para assegurar coerência temática e qualidade científica ao corpus final da revisão. Incluíram-se artigos completos, disponíveis online, que abordassem de forma direta a formação inicial de professores, os currículos de formação docente, as bases epistemológicas e as metodologias de ensino.

Excluíram-se as publicações consideradas inadequadas ao objeto de pesquisa, isto é, aquelas que não tratavam diretamente do tema ou não apresentavam descrição metodológica consistente. Também foram descartados trabalhos voltados à formação continuada de professores, estudos sobre educação básica, artigos centrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras de 2019 (revogadas), além de produções relacionadas ao período da pandemia de Covid-19, que não se enquadraram no foco desta pesquisa. Da mesma forma, foram excluídos textos que não apresentavam explicitação da metodologia utilizada. Tais critérios asseguraram consistência na seleção dos artigos e fidelidade ao objetivo da pesquisa, permitindo reunir um conjunto de trabalhos representativo das discussões contemporâneas sobre formação inicial, epistemologia e metodologias educacionais.

Durante a etapa de leitura dos resumos e da análise inicial dos artigos, observou-se que parte das publicações não apresentava descrição clara da metodologia utilizada, o que inviabilizou sua inclusão nesta revisão sistemática. Além disso, verificaram-se

trabalhos que, embora abordassem temas relacionados à docência, não mantinham relação direta com o objeto deste estudo, centrado na formação inicial de professores. Diante disso, aplicaram-se rigorosamente os critérios de inclusão e exclusão definidos previamente, de modo a assegurar a consistência, a validade e a pertinência do corpus final.

O Quadro 1 sintetiza esses critérios e demonstra o cuidado metodológico adotado para delimitar o escopo da pesquisa, evitando dispersões temáticas e garantindo a seleção de estudos alinhados às dimensões epistemológica e metodológica que orientam a formação inicial de professores.

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão

Inclusão	Exclusão
Formação inicial de professores	Inadequado para pesquisa
Currículo para formação de professores	Formação continuada para professores
Metodologias de ensino	Educação Básica
Epistemologia	BNC-Formação e/ou DCN
	Pandemia Covid-19
	Sem metodologia

Fonte: Os autores (2025).

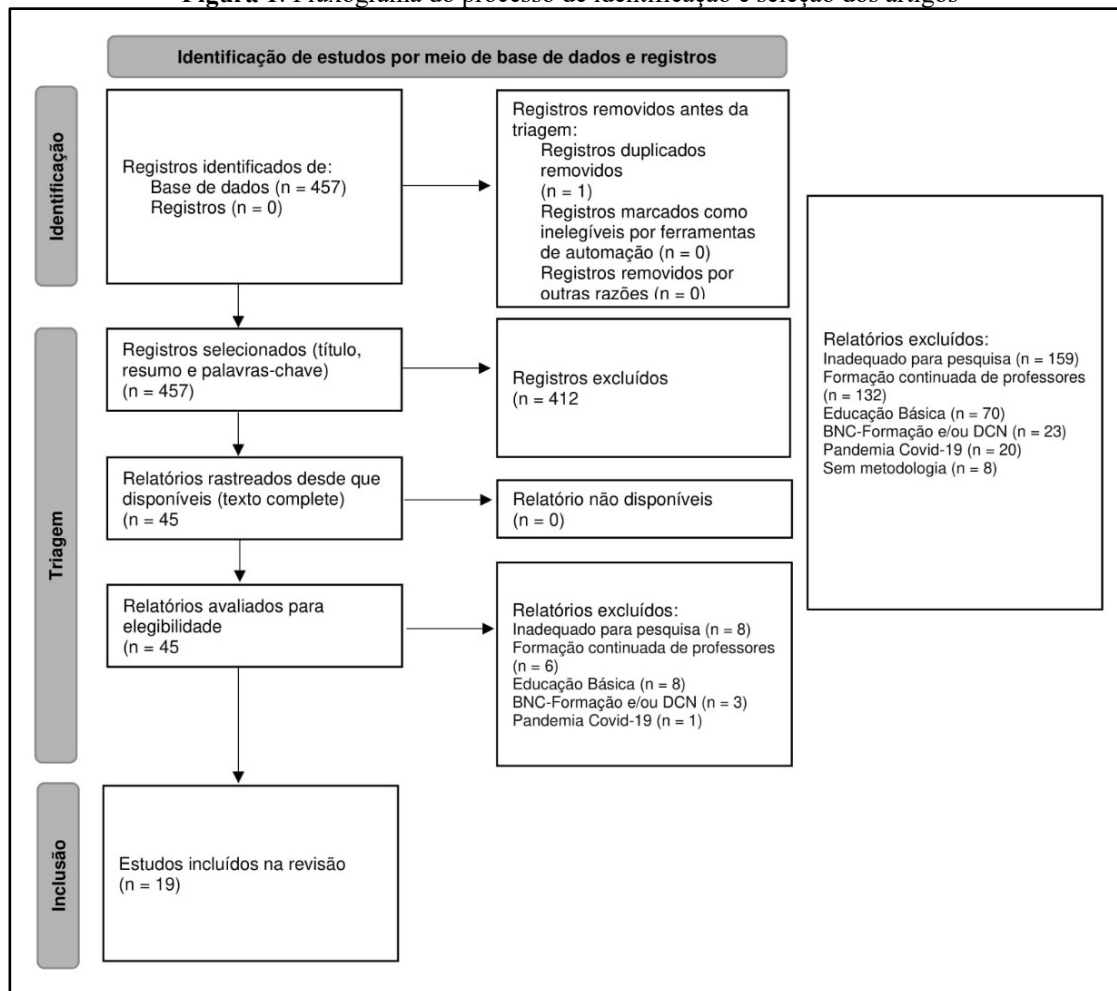
A etapa de filtragem resultou em um conjunto de artigos metodologicamente consistentes, cuja seleção fundamenta-se em critérios de rigor e relevância científica. Esses trabalhos oferecem subsídios analíticos significativos para a compreensão das tendências formativas e epistemológicas que configuram a produção acadêmica contemporânea sobre a formação inicial de professores.

2.1 Processo de identificação e seleção dos estudos

O processo de identificação e seleção dos estudos foi realizado na base de dados da *Web of Science*, em julho de 2025, utilizando os descritores e filtros previamente definidos conforme o protocolo metodológico desta revisão. A busca inicial resultou em 457 artigos (Figura 1). Em seguida, procedeu-se à remoção das publicações duplicadas e à triagem inicial — de forma independente e às cegas — pelos pesquisadores, com base na leitura dos títulos e resumos. Nessa etapa, 412 artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão previamente estabelecidos, restando 45 artigos.

Os 45 artigos remanescentes foram submetidos à leitura integral para verificação de elegibilidade, sendo excluídos aqueles que não se alinhavam aos critérios de inclusão previamente definidos. Ao final do processo, 19 artigos atenderam integralmente aos critérios de inclusão e compuseram o corpus final da revisão, sendo então submetidos à análise de conteúdo proposta por Amado, Costa e Crusoé (2014). As etapas de identificação, triagem e inclusão estão representadas na Figura 1, o que assegura transparência e rastreabilidade ao processo de seleção dos artigos.

Figura 1: Fluxograma do processo de identificação e seleção dos artigos



Fonte: Os autores (2025).

O fluxograma evidencia a coerência e a transparência do processo de seleção dos estudos incluídos nesta revisão sistemática. A aplicação dos critérios de elegibilidade permitiu refinar progressivamente o conjunto inicial de publicações, assegurando a pertinência teórica e metodológica do corpus final. Observa-se que as exclusões decorreram, sobretudo, do afastamento em relação ao foco da pesquisa, centrado na formação inicial de professores e em suas bases epistemológicas e didático-pedagógicas. Assim, o percurso representado na Figura 1 demonstra o compromisso com o rigor

científico e com a rastreabilidade das decisões tomadas, consolidando a validade e a fidedignidade do processo analítico que sustenta esta revisão sistemática de literatura.

2.2 Procedimentos de extração, codificação e construção dos eixos analíticos

Após a seleção dos 19 estudos, os artigos foram lidos integralmente e registrados em uma matriz analítica. A matriz contemplou identificação bibliográfica; país de origem e contexto; objetivo do estudo; desenho metodológico; participantes ou documentos analisados; referencial epistemológico explícito ou implícito; componente curricular discutido; estratégia didático-pedagógica; instrumento de registro ou reflexão; resultados e limitações. Tal distinção foi incorporada para evitar a justaposição de categorias de natureza diversa, como metodologias de ensino, estágio supervisionado e diários reflexivos.

A construção dos eixos resultou de análise de conteúdo em três movimentos articulados. No primeiro, procedeu-se à codificação aberta dos excertos que tratavam de fundamentos epistemológicos, organização curricular, práticas formativas e efeitos atribuídos às metodologias. No segundo, os códigos próximos foram agrupados por afinidade conceitual, distinguindo-se convergências recorrentes e tensões entre abordagens. No terceiro, realizou-se a categorização axial, da qual emergiram quatro eixos analíticos: integração entre teoria e prática; paradigmas epistemológicos emergentes; desenvolvimento de competências e avaliação; e dimensões sociais, éticas e políticas da docência. A validação interna ocorreu pela releitura cruzada dos artigos e pela comparação entre códigos, questões de pesquisa e excertos do corpus, assegurando rastreabilidade entre dados, categorias e interpretação.

Os eixos analíticos não foram tratados como categorias estanques, nem como síntese consensual da literatura. Eles funcionaram como categorias de interpretação, permitindo evidenciar tanto recorrências quanto divergências entre estudos que, embora compartilhem o objeto da formação inicial de professores, assumem diferentes ênfases epistemológicas, políticas e metodológicas.

3 Resultados e discussões

Os estudos incluídos oferecem uma visão abrangente da formação inicial de professores em contextos europeus e sul-americanos. A apresentação inicial do corpus, sintetizada no Quadro 2, permite situar os artigos quanto ao país, ao objetivo e ao foco analítico, antes da discussão dos eixos interpretativos construídos pela análise de conteúdo.

Quadro 2: Características dos estudos selecionados

Citação	Título	Objetivo do Estudo	País
Sousa-Pereira, Leite e Marinho (2023)	A socialização com a profissão na formação inicial de professores em Portugal	Conhecer as condições que a Formação Inicial de Professores em Portugal oferece para a socialização com a profissão docente.	Portugal
Leite, Marinho e Sousa-Pereira (2023)	Perspectivas académicas del nexo enseñanza-investigación en la formación inicial el profesorado em Portugal	Ampliar o debate sobre a conexão docência-investigação no ensino superior, ou nexo docência-investigação.	Portugal
Montero Mesa (2022)	Formación inicial, teoría y práctica en las 24 propuestas de reforma	Aprofundar a relação entre teoria e prática na formação inicial.	Espanha
Manso e Garrido-Martos (2021)	Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes	Analisar as percepções sobre a formação inicial e o acesso à profissão dos docentes em atividade que trabalham na Educação Básica na Espanha.	Espanha
Castro e Souza (2021)	Formação docente em início de carreira: narrativas de Profissionais da rede pública de Jaraguá-GO	Compreender a efetividade dos cursos de formação inicial frente aos obstáculos enfrentados pelos docentes iniciantes.	Brasil
Torres e Carril (2021)	Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire	Identificar e explicitar situações-limite e atos-limite a partir de processos formativos freireanos desenvolvidos com licenciandas(os) na relação universidade-instituição parceira, pautados pelas questões relativas às diferenças, na direção da humanização e democratização da educação crítica.	Brasil
Cañadas, Santos-Pastor e Ruiz Bravo (2021)	Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado	Avaliar a percepção do impacto que a implementação de experiências inovadoras de avaliação formativa tem no desenvolvimento das competências.	Espanha
Montoya Grisales e Arroyave Giraldo (2023)	La práctica pedagógica como fundamento de ser maestro	Explorar a prática pedagógica como pilar do processo de formação e constituição do que significa ser mestre.	Colômbia
Tempera e Tinoca (2022)	O trabalho de projeto na prática de ensino de futuros professores do ensino básico em Portugal	Conhecer a forma como os futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico integram a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) na sua Prática de Ensino Supervisionada.	Portugal
García-Ceballos <i>et al.</i> (2021)	La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria:	Definir as principais tendências e identificar aspetos de melhoria na formação docente para contribuir com a sustentabilidade do patrimônio.	Espanha

	compromiso y práctica futura		
Jiménez Martínez <i>et al.</i> (2025)	Evaluación de prácticas docentes en el Grado em Educación Primaria desde la perspectiva del alumnado	Indagar as práticas docentes universitárias no âmbito das disciplinas da área de Didática das Ciências Sociais, a partir das opiniões do alunado do Grau em Educação Primária sobre o processo formativo e avaliativo recebido.	Espanha
Neubauer (2022)	Formación inicial de los maestros y las maestras de primaria em derechos humanos en España	Conhecer quais cursos das universidades espanholas desenvolvem os direitos humanos na formação dos futuros mestres e mestras de Educação Primária em direitos humanos.	Espanha
Mundaca Gómez e Carro Sancristobal (2021)	Formación Inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	O estudo propôs três objetivos para guiar a investigação: 1. Analisar nos documentos representativos da política institucional que gerem a Formação Inicial Docente (FID) no Chile o seu alinhamento com as temáticas educativas ODS. 2. Analisar o documento perfil de egresso que dá identidade profissional à FID chilena e o seu alinhamento com as temáticas educativas ODS. 3. Analisar nos documentos programas e plano de estudos da FID chilena a presença ou ausência das temáticas educativas ODS para assim medir o seu nível de alinhamento.	Chile/ Espanha
Cobo-Huesa, Abril e Ariza (2021)	Investigación basada en el diseño en la formación inicial de docentes para una enseñanza integrada de la naturaleza de la ciencia y el pensamiento crítico	Mostrar o desenho de uma proposta de formação inicial de professorado que tem por objetivo melhorar a sua compreensão sobre a Natureza da Ciência, o Pensamento Crítico, e o seu Conhecimento Didático do Conteúdo para o ensino integrado de ambos.	Espanha
Ferreira, Lima e Signorelli (2021)	Diários de formação: potencialidades para a ampliação dos letramentos acadêmicos e pedagógicos	Discorrer acerca das contribuições dos diários de formação como estratégia metodológica para a ampliação dos letramentos acadêmicos e dos letramentos pedagógicos.	Brasil
Peña Trapero e Pérez Granados (2024)	Retos y posibilidades para el desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes 15 años después de Bolonia (EEES)	Analisar as repercussões que a implementação do Plano Bolonha (EEES – Espaço Europeu de Educação Superior) teve sobre a formação de docentes nas universidades andaluzas quinze anos após a sua implementação.	Espanha
Baima e Ciríaco (2021)	O estágio como possibilidade de pesquisa na licenciatura em pedagogia e a teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud	Reunir elementos que contribuíssem para repensar o papel do estágio obrigatório na formação do professor ao defendermos sua organicidade como espaço de pesquisa, particularmente no campo da Educação Matemática nos anos iniciais.	Brasil
Luppi, Behrens e Sá (2021)	A formação de professores e as contribuições do pensamento complexo	Mapear os elementos constituintes da formação inicial a fim de demonstrar essa articulação, e apresentar a relação desses elementos e representá-los graficamente sobre como se articulam no desenvolvimento da pesquisa, à luz da teoria do Pensamento Complexo.	Brasil
Senent Sánchez e	La reforma de la formación inicial del	Analisar as repercussões que a implementação das políticas europeias tem	Espanha

Senent Capuz (2021)	profesorado: Colaboración entre las universidades y los centros de enseñanza obligatoria. Experiencias europeas	tido sobre a reforma da formação inicial de professores.	
---------------------	---	--	--

Fonte: Os autores (2025).

Conforme descrito nos procedimentos de análise, os artigos foram categorizados por meio da análise de conteúdo, em um processo de codificação e agrupamento progressivo. Os quatro eixos centrais sintetizam recorrências do corpus, mas também permitem observar tensões entre perspectivas profissionalizantes, críticas, curriculares e instrumentalizadoras da formação docente:

Eixo 1 – Integração entre teoria e prática na formação docente: os estudos de Baima e Ciriaco (2021); Cañadas, Santos-Pastor e Ruiz Bravo (2021); Castro e Souza (2021); Montoya Grisales e Arroyave Giraldo (2023); Leite, Marinho e Sousa-Pereira (2023); Montero Mesa (2022), Senent Sánchez e Senent Capuz (2021); Sousa-Pereira, Leite e Marinho (2023) e Tempera e Tinoca (2022) convergem na defesa da integração entre teoria e prática como eixo estruturante da formação inicial de professores. As análises apontam que a fragmentação curricular e a ênfase excessiva em conteúdos teóricos descontextualizados comprometem a construção de saberes pedagógicos significativos. Os autores defendem que a formação docente deve promover experiências formativas que articulem a reflexão teórica e a prática pedagógica, valorizando metodologias como o estágio investigativo, o trabalho de projeto, a avaliação formativa e as práticas supervisionadas com caráter reflexivo e colaborativo.

O processo formativo é compreendido como espaço de aprendizagem experiencial e investigativa, no qual o futuro professor constrói sua identidade docente ao refletir sobre a ação e interagir com os contextos reais da escola. As pesquisas evidenciam que essa integração favorece a autonomia, a criticidade e a capacidade de transformar a prática educativa, deslocando a formação de um modelo transmissivo para um modelo ativo, dialógico e situado. O vínculo teoria-prática emerge como condição indispensável para superar a dissociação entre o saber acadêmico e o saber da experiência, fortalecendo a profissionalização docente.

Eixo 2 – Abordagens epistemológicas e paradigmas formativos emergentes: as contribuições de Cobo-Huesa, Abril e Ariza (2021); Ferreira, Lima e Signorelli (2021); Luppi, Behrens e Sá (2021); Neubauer (2022) e Torres e Carril (2021) revelam a emergência de novos paradigmas epistemológicos que reconfiguram o campo da formação inicial docente. Tais estudos propõem uma superação das concepções



positivistas e fragmentadas do conhecimento, defendendo uma visão complexa, transdisciplinar e crítica da docência. O pensamento complexo de Edgar Morin, a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a educação para a sustentabilidade constituem referenciais centrais que orientam a compreensão do professor como sujeito ético, reflexivo e transformador.

As pesquisas enfatizam que a formação docente deve promover a reforma do pensamento, religando saberes e integrando dimensões cognitivas, afetivas, éticas e ecológicas do processo educativo. Valorizam metodologias reflexivas e dialógicas, como os diários de formação, a pesquisa-ação e as estratégias de ensino crítico-reflexivas, que estimulam a consciência e o engajamento dos licenciandos diante dos desafios contemporâneos da educação. De modo convergente, os autores afirmam que a epistemologia que sustenta a formação docente precisa reconhecer a incerteza, a interdependência e a complexidade como princípios orientadores do conhecimento e da prática pedagógica.

Eixo 3 – Desenvolvimento de competências e avaliação: os estudos de Cañadas, Santos-Pastor e Ruiz Bravo (2021); Manso e Garrido-Martos (2021); Jiménez Martínez *et al.* (2025) e Peña Trapero e Pérez Granados (2024) abordam o impacto das reformas educacionais e das políticas universitárias na reconfiguração dos modelos de formação docente. Em comum, esses autores discutem o desenvolvimento de competências profissionais docentes e o papel da avaliação formativa como instrumentos de aprimoramento da aprendizagem e da autonomia dos licenciandos.

Embora reconheçam avanços no discurso e nas práticas de formação por competências, os estudos apontam a persistência de tendências tecnocráticas e modelos avaliativos tradicionais, centrados na memorização e no cumprimento de metas. Os autores defendem a necessidade de uma formação reflexiva e humanizadora, que conceba a avaliação como processo contínuo, dialógico e formativo, favorecendo o desenvolvimento integral do futuro professor. Essa abordagem pressupõe um olhar sistêmico sobre o processo educativo, em que o erro é compreendido como oportunidade de aprendizagem e o estudante é protagonista da construção do próprio conhecimento. Assim, a avaliação formativa é reconhecida como um dispositivo pedagógico essencial, que promove a reflexão crítica, a autonomia e o diálogo entre professores formadores e licenciandos, em uma perspectiva emancipadora e comprometida com a práxis transformadora.

Eixo 4 – Dimensões sociais, éticas e políticas da docência: os trabalhos de García-Ceballos *et al.* (2021); Mundaca Gómez e Carro Sancristobal (2021); Neubauer (2022) e Torres e Carril (2021) destacam a relevância das dimensões sociais, éticas e políticas da formação docente diante dos desafios contemporâneos da educação. Essas pesquisas compreendem o professor como agente de transformação social, capaz de promover equidade, diversidade e sustentabilidade no contexto escolar. Inspirados em perspectivas freireanas, críticas e socioambientais, os autores defendem uma formação voltada à construção de consciência ética e cidadania planetária, alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e às agendas internacionais da UNESCO.

As análises revelam que a formação docente precisa transcender a dimensão técnica e instrumental, incorporando práticas formativas que estimulem o pensamento crítico e o compromisso com a justiça social. A docência é, portanto, entendida como práxis ético-política, que articula a reflexão sobre o conhecimento à ação transformadora na sociedade. Em conjunto, os estudos reafirmam que a formação inicial de professores deve preparar profissionais sensíveis às desigualdades sociais, às questões de gênero, étnico-raciais, indígenas e à sustentabilidade, capazes de promover uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social, bem como o diálogo intercultural e a transformação da realidade, em consonância com os princípios freirianos de conscientização e práxis libertadora.

A leitura conjunta desses eixos mostra que a literatura recente converge na crítica à formação fragmentada e na valorização da experiência escolar como dimensão constitutiva do saber docente. Essa convergência, contudo, não equivale a consenso analítico. Nos estudos ibéricos, observa-se maior ênfase nas reformas universitárias, na articulação universidade-escola e na avaliação por competências. Já nos estudos brasileiros e latino-americanos, a discussão tende a ganhar maior densidade ético-política, sobretudo quando relacionada à pedagogia freireana, às desigualdades sociais e à formação para a transformação da realidade educativa.

Identifica-se, também, uma tensão entre o uso emancipatório e o uso instrumental das metodologias formativas. Estágio supervisionado, ensino por projetos, diários de formação e avaliação formativa não possuem valor crítico por si mesmos; sua potência depende do modo como são integrados ao currículo e do referencial epistemológico que orienta sua utilização. Quando reduzidas a técnicas de execução ou a dispositivos de cumprimento curricular, tais estratégias podem reproduzir a racionalidade tecnocrática que os próprios estudos procuram superar.



Dessa forma, os resultados não autorizam uma leitura homogênea do campo. O corpus sugere um deslocamento em direção a modelos reflexivos e integradores, mas evidencia assimetrias quanto à profundidade da articulação teoria-prática, à presença explícita de fundamentos epistemológicos e à capacidade de problematizar os condicionantes institucionais, políticos e curriculares da formação inicial de professores.

3.1 Princípios epistemológicos para os cursos de licenciatura

A primeira questão de pesquisa (QP1): *“Quais princípios epistemológicos têm orientado a organização curricular e a prática formativa nos cursos de Licenciatura?”* busca compreender as bases teóricas e conceituais que sustentam as práticas pedagógicas na formação inicial de professores.

Os dados analisados evidenciam que os cursos de formação inicial de professores vêm incorporando uma diversidade de princípios epistemológicos orientados pela reflexão crítica, pela integração entre teoria e prática e pela superação de modelos transmissivos de ensino. Tais princípios dizem respeito aos modos de conceber a produção, a validação e a mobilização do conhecimento docente, e não devem ser confundidos com técnicas didáticas ou dispositivos curriculares. Predominam concepções ancoradas em paradigmas complexos, transdisciplinares e dialógicos, que valorizam a construção coletiva do conhecimento, a articulação entre ciência, ética e sociedade e o reconhecimento da incerteza e da interdependência como dimensões constitutivas do ato educativo.

A base epistemológica mobilizada nos estudos analisados é ampla e multifacetada, refletindo a complexidade inerente à profissão docente (Manso; Garrido-Martos, 2021). Esses referenciais buscam superar a dissociação entre teoria e prática e promover a constituição de um professor crítico, reflexivo e pesquisador de sua própria práxis (Baima; Ciríaco, 2021; Ferreira; Lima; Signorelli, 2021; Montoya Grisales; Arroyave Giraldo, 2023; Montero Mesa, 2022; Sousa-Pereira; Leite; Marinho, 2023).

Os princípios epistemológicos centrais que emergem dos cursos de Licenciatura baseiam-se em algumas premissas fundamentais. A primeira delas é a superação da dicotomia entre teoria e prática (Baima; Ciríaco, 2021; Castro; Souza, 2021; Ferreira; Lima; Signorelli, 2021), associada à valorização da reflexividade como eixo estruturante da formação (Jiménez Martínez *et al.*, 2025; Sousa-Pereira; Leite; Marinho, 2023; Peña Trapero; Pérez Granados, 2024). Essa perspectiva implica compreender o professor como



um profissional crítico-reflexivo e pesquisador de sua ação pedagógica, capaz de analisar situações complexas e tomar decisões fundamentadas em evidências (Baima; Ciríaco, 2021; Jiménez Martínez *et al.*, 2025). O processo de socialização profissional, nesse sentido, amplia as oportunidades de articulação entre teoria e prática e favorece a reflexão sobre a realidade educativa (Ferreira; Lima; Signorelli, 2021; Sousa-Pereira; Leite; Marinho, 2023).

Outra premissa importante é a busca por um nexos consistente entre ensino e pesquisa, preparando futuros professores para construírem suas práticas docentes com base na investigação (Leite; Marinho; Sousa-Pereira, 2023). Essa relação é essencial tanto para o desenvolvimento profissional quanto para a melhoria contínua das práticas pedagógicas, contribuindo para o fortalecimento do estatuto profissional docente. Além disso, a literatura aponta a necessidade de reconstruir o conhecimento prático como finalidade essencial do currículo formativo (Peña Trapero; Pérez Granados, 2024), reconhecendo que o conhecimento da profissão não se adquire pela mera acumulação de saberes, mas pela reflexividade crítica sobre a prática e pela reconstrução da identidade profissional (Ferreira; Lima; Signorelli, 2021).

Nos estudos sobre os cursos de licenciatura, especialmente no Brasil, uma das bases epistemológicas recorrentes é o pensamento complexo, tal como mobilizado a partir de Morin (2005) e retomado por Luppi, Behrens e Sá (2021). Esse paradigma propõe a religação dos saberes e a superação de visões fragmentadas e reducionistas dos fenômenos educacionais. Compreender um fenômeno educativo requer reconhecer que o todo está presente em cada parte, o que demanda uma abordagem transdisciplinar coerente com o pensamento complexo e comprometida com a superação do ensino fragmentado.

A formação docente, nessa lógica, deve ser guiada por uma visão humanista e transformadora, que compreende o professor como agente de mudança social, orientado por valores éticos, políticos e culturais. Em processos formativos críticos, especialmente em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade, destaca-se a influência da concepção freireana de educação, voltada à libertação, à autonomia e à emancipação (Freire, 1996; Torres; Carril, 2021). Essa perspectiva busca a superação de visões de mundo ingênuas ou acríticas por meio de práticas pedagógicas que fomentem a consciência crítica, combatendo a reprodução de padrões eurocêntricos e promovendo a autonomia dos sujeitos.



Diversos autores reafirmam que a formação deve preparar o professorado para atuar como agente de transformação (García-Ceballos *et al.*, 2021; Neubauer, 2022; Jiménez Martínez *et al.*, 2025). Nessa direção, a formação precisa intensificar o enfoque em direitos humanos, cidadania e sustentabilidade, situando o futuro professor como sujeito ético e comprometido com a mudança social (Neubauer, 2022). O alinhamento com a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) reforça esse princípio humanista e de compromisso social (García-Ceballos *et al.*, 2021; Mundaca Gómez; Carro Sancristobal, 2021).

A organização curricular e a prática formativa nas Licenciaturas revelam um movimento de transição paradigmática, que busca deslocar-se de um modelo tradicional e academicista para uma proposta profissionalizante, reflexiva e sociocrítica, capaz de articular o conhecimento teórico-disciplinar, o saber pedagógico e a capacidade investigativa e interventiva sobre a realidade escolar.

Desse modo, a análise dos princípios epistemológicos que orientam os cursos de licenciatura revela um movimento formativo que ultrapassa a dimensão teórica e se projeta nas práticas pedagógicas e metodológicas. Essa coerência entre epistemologia e metodologia constitui base para uma formação transformadora, desde que se reconheça a diferença entre fundamentos de conhecimento, componentes curriculares, estratégias didáticas e instrumentos de reflexão. Dessa distinção surge a segunda questão de pesquisa (QP2): quais componentes curriculares, estratégias didático-pedagógicas e instrumentos de registro, reflexão ou avaliação são associados, pela literatura, à promoção da aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos licenciandos?

3.2 Metodologias de ensino para o desenvolvimento profissional dos licenciandos

A segunda questão de pesquisa (QP2), “quais componentes curriculares, estratégias didático-pedagógicas e instrumentos de registro, reflexão ou avaliação são associados, pela literatura, à promoção da aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos licenciandos?”, busca compreender as práticas formativas que melhor respondem aos desafios da docência contemporânea.

A formação inicial de professores exige a adoção de metodologias que superem o modelo tradicional e academicista, favorecendo processos de aprendizagem mais reflexivos, investigativos e colaborativos (Manso; Garrido-Martos, 2021; Jiménez Martínez *et al.*, 2025; Tempera; Tinoca, 2022). As pesquisas indicam que as estratégias



mais valorizadas pelos licenciandos são aquelas que articulam teoria e prática, estimulam a reflexão contínua e integram a investigação como eixo formativo (Baima; Ciríaco, 2021; Montero Mesa, 2022; Sousa-Pereira; Leite; Marinho, 2023; Peña Trapero; Pérez Granados, 2024).

Entre as metodologias mais recorrentes, destaca-se a experiência prática em contextos reais, reconhecida como o componente curricular mais significativo para a aprendizagem e a socialização profissional (Montoya Grisales; Arroyave Giraldo, 2023; Montero Mesa, 2022; Sousa-Pereira; Leite; Marinho, 2023). O estágio supervisionado é apontado como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da identidade docente e para o aprimoramento das competências profissionais (Manso; Garrido-Martos, 2021; Tempera; Tinoca, 2022). Nessas vivências, os futuros professores são estimulados a agir como investigadores da própria prática, articulando pesquisa e intervenção pedagógica (Baima; Ciríaco, 2021).

A integração da investigação ao currículo aparece como tendência internacional, expressa em modalidades como o ensino orientado à investigação e a investigação tutelada, nas quais o estudante aprende a pesquisar a partir de situações concretas da escola (Leite; Marinho; Sousa-Pereira, 2023). Os diários de formação ou registros reflexivos, por sua vez, destacam-se como instrumentos de registro, mediação e análise da experiência, fortalecendo o processo de investigação-reflexão-ação, promovendo o desenvolvimento de letramentos acadêmicos e pedagógicos e ampliando a criticidade e a autonomia docente (Ferreira; Lima; Signorelli, 2021; Peña Trapero; Pérez Granados, 2024).

No campo das metodologias ativas, o ensino por projetos e a aprendizagem baseada em problemas (PBL) são amplamente reconhecidos por favorecerem a cooperação, a iniciativa e a tomada de decisões (Baima; Ciríaco, 2021; García-Ceballos *et al.*, 2021; Tempera; Tinoca, 2022). O trabalho colaborativo e em grupo também aparece como metodologia essencial, pois estimula a construção compartilhada do conhecimento e o questionamento crítico das situações profissionais (Leite; Marinho; Sousa-Pereira, 2023; Peña Trapero; Pérez Granados, 2024).

A avaliação formativa é outro elemento central, compreendida como processo contínuo de *feedback* e coavaliação que estimula a metacognição e a autorregulação da aprendizagem (Cañadas; Santos-Pastor; Ruiz Bravo, 2021). Experiências inovadoras nesse campo têm demonstrado impacto positivo no desenvolvimento das competências



docentes e na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (Cañadas; Santos-Pastor; Ruiz Bravo, 2021).

Os estudos ressaltam a importância de atividades complementares, como visitas técnicas, trabalhos de campo, estudos de caso e simulações, que ampliam o repertório pedagógico e conectam a formação às demandas reais da profissão (Jiménez Martínez *et al.*, 2025; Montero Mesa, 2022).

A literatura aponta que a formação inicial de professores deve configurar-se como um processo dinâmico, investigativo e reflexivo, no qual teoria e prática se entrelaçam. O estágio supervisionado como componente curricular; o ensino por projetos, a aprendizagem baseada em problemas e o trabalho colaborativo como estratégias didático-pedagógicas; os diários reflexivos como instrumentos de registro e análise; e a avaliação formativa como dispositivo de acompanhamento reforçam a necessidade de formar professores autônomos, críticos e comprometidos com a transformação da realidade educativa. Assim, uma formação pautada na investigação, na colaboração e na avaliação formativa promove aprendizagem significativa e situada quando articulada a fundamentos epistemológicos consistentes.

3.3 Epistemologia e metodologia em diálogo: caminhos integradores da formação inicial de professores

A análise integrada das duas questões de pesquisa (QP1 e QP2) possibilitou identificar relações de complementaridade e convergência entre os fundamentos epistemológicos que orientam a formação inicial de professores e as metodologias que lhe dão forma no cotidiano formativo. O cruzamento das informações demonstrou que as concepções teóricas e os princípios epistemológicos não se configuram de maneira abstrata, mas encontram expressão concreta nas práticas pedagógicas e estratégias de ensino adotadas nos cursos de Licenciatura. O quadro 3 sintetiza essas aproximações, destacando os eixos integradores que articulam a base teórica e a dimensão prática da docência em um mesmo movimento formativo.

Quadro 3: Eixos integradores entre as questões de pesquisa

Eixo Integrador	Princípios Epistemológicos (QP1)	Componentes curriculares, estratégias e instrumentos correspondentes (QP2)
-----------------	----------------------------------	--

1. Articulação teoria-prática	(QP1) Superação da dicotomia entre teoria e prática; valorização da experiência e da reflexão como fontes de conhecimento.	(QP2) Componente curricular: estágio supervisionado; estratégias: experiências em contextos reais e ensino por projetos.
<u>Convergências e Complementaridades Identificadas</u> As práticas formativas concretizam o princípio da unidade entre teoria e prática, promovendo aprendizagem situada e construção reflexiva do saber docente.		<u>Principais Referências</u> Baima e Ciriaco (2021); Manso e Garrido-Martos (2021); Sousa-Pereira, Leite e Marinho (2023); Tempera e Tinoca (2022).
2. Formação reflexiva e investigativa	(QP1) Adoção da pesquisa como princípio educativo; professor como sujeito crítico e pesquisador da própria ação.	(QP2) Estratégias: ensino orientado à investigação e investigação tutelada; instrumentos: diários de formação e registros reflexivos.
<u>Convergências e Complementaridades Identificadas</u> A epistemologia investigativa se traduz em metodologias que favorecem a análise, a autorreflexão e a produção de conhecimento pedagógico a partir da prática.		<u>Principais Referências</u> Ferreira, Lima e Signorelli (2021); Leite, Marinho e Sousa-Pereira (2023); Peña Traperó e Pérez Granados (2024).
3. Complexidade e transdisciplinaridade	(QP1) Pensamento complexo e religação dos saberes (Morin, 2005); integração entre ciência, ética e sociedade.	(QP2) Metodologias ativas (PBL, ensino por projetos), estudos de caso e práticas interdisciplinares.
<u>Convergências e Complementaridades Identificadas</u> As metodologias ativas operacionalizam o paradigma da complexidade, articulando múltiplas áreas do saber e promovendo aprendizagem contextualizada e cooperativa.		<u>Principais Referências</u> García-Ceballos <i>et al.</i> (2021); Luppi, Behrens e Sá (2021); Tempera e Tinoca (2022).
4. Dimensão ética, política e transformadora da docência	(QP1) Educação libertadora (Freire, 1996); formação crítica e emancipadora; compromisso com os direitos humanos e os ODS.	(QP2) Estratégias: práticas pedagógicas voltadas à diversidade, cidadania e sustentabilidade e trabalho colaborativo; instrumentos/dispositivos: diários reflexivos e avaliação formativa.
<u>Convergências e Complementaridades Identificadas</u> A dimensão ética da epistemologia freireana se concretiza em metodologias que promovem a empatia, o diálogo e o engajamento social do professor em formação.		<u>Principais Referências</u> Cañadas, Santos-Pastor e Ruiz Bravo (2021); Mundaca Gómez e Carro Sancristobal (2021); Neubauer (2022); Torres e Carril (2021).
5. Reflexividade e metacognição	(QP1) Formação voltada à consciência crítica, à autonomia e à autoavaliação docente.	(QP2) Avaliação formativa; autoavaliação e coavaliação; <i>feedback</i> contínuo.
<u>Convergências e Complementaridades Identificadas</u> A autorreflexão epistemológica encontra expressão nas práticas avaliativas formativas, que promovem a metacognição e a responsabilidade pelo próprio aprendizado.		<u>Principais Referências</u> Cañadas, Santos-Pastor e Ruiz Bravo (2021); Jiménez Martínez <i>et al.</i> (2025); Peña Traperó e Pérez Granados (2024).

Fonte: Os autores (2025).

A leitura cruzada entre os princípios epistemológicos e as metodologias formativas revela uma coerência estrutural entre o pensamento e a prática pedagógica,

indicando que os cursos de licenciatura vêm consolidando uma formação mais integrada, reflexiva e contextualizada. Essa coerência, entretanto, deve ser interpretada de forma crítica: a presença de metodologias participativas não garante, isoladamente, uma formação emancipatória. O quadro 3 evidencia que a profissionalização docente contemporânea se ancora em bases epistemológicas críticas e complexas quando as metodologias são integradas a projetos curriculares investigativos, contextualizados e eticamente orientados.

4 Considerações finais

Esta revisão sistemática de literatura teve como objetivo identificar e analisar os princípios epistemológicos e metodológicos presentes nas pesquisas recentes sobre a formação inicial de professores, distinguindo fundamentos de conhecimento, componentes curriculares, estratégias didático-pedagógicas e instrumentos de registro, reflexão ou avaliação. A partir da análise de dezenove estudos publicados entre 2021 e 2025, observou-se um movimento consistente, ainda que não homogêneo, de transformação paradigmática no campo da formação docente, que transita de modelos tradicionais e prescritivos para perspectivas mais reflexivas, investigativas e integradoras.

No que se refere à primeira questão de pesquisa (QP1), constatou-se que os cursos de formação inicial têm se apoiado em princípios epistemológicos complexos, transdisciplinares e críticos, que valorizam a articulação entre teoria e prática, a pesquisa como princípio educativo e a construção coletiva do conhecimento. As concepções de Edgar Morin, Paulo Freire e outros autores contemporâneos aparecem como referenciais que orientam uma docência voltada à autonomia, à ética e à responsabilidade social. Essa base epistemológica sustenta um modelo formativo que reconhece a interdependência entre saber e fazer, entre pensamento e ação, propondo uma compreensão ampliada da profissão docente como prática intelectual e transformadora.

Quanto à segunda questão de pesquisa (QP2), as evidências indicam que as práticas formativas mais efetivas são aquelas que promovem aprendizagem experiencial, colaborativa e reflexiva. O estágio supervisionado aparece como componente curricular estruturante; o ensino por projetos, a aprendizagem baseada em problemas e o trabalho colaborativo configuram estratégias didático-pedagógicas relevantes; os diários reflexivos funcionam como instrumentos de registro e análise da experiência, e a avaliação formativa opera como dispositivo de acompanhamento da aprendizagem. Essas



práticas favorecem o desenvolvimento de competências investigativas, o pensamento crítico e a capacidade de intervenção sobre a realidade escolar, desde que articuladas a fundamentos epistemológicos explícitos.

De forma integrada, os resultados apontam para a consolidação de um modelo de formação docente em transição, que busca equilibrar fundamentos teóricos, vivência prática e exercício da reflexão. As experiências analisadas revelam esforços significativos para romper com a fragmentação curricular, mas também expõem tensões entre abordagens emancipatórias e usos instrumentais das metodologias formativas. Essa tensão constitui um achado relevante do estudo, pois indica que a inovação metodológica só ganha densidade pedagógica quando vinculada a uma concepção crítica de conhecimento, currículo e profissão docente.

Reconhece-se, contudo, que esta revisão possui limites metodológicos, relacionados à restrição temporal e linguística dos estudos analisados e à ausência de comparações sistemáticas entre diferentes realidades nacionais. Ainda assim, a amostra examinada permitiu identificar padrões de convergência teórica e metodológica que contribuem para compreender o cenário contemporâneo da formação inicial docente.

Como perspectivas futuras, recomenda-se o aprofundamento de estudos comparativos entre países, a ampliação de pesquisas empíricas sobre os impactos das metodologias ativas no desenvolvimento profissional docente e a elaboração de indicadores que permitam avaliar a coerência entre as bases epistemológicas e as práticas pedagógicas dos cursos de Licenciatura.

Os resultados desta revisão reafirmam que a formação docente, quando fundamentada em uma epistemologia explicitamente crítica e sustentada por metodologias participativas, reflexivas e investigativas, oferece condições para fortalecer a profissão e qualificar o compromisso socioambiental da docência. A contribuição principal do estudo reside em mostrar que epistemologia e metodologia não devem ser tratadas como dimensões paralelas: o que confere densidade formativa às estratégias pedagógicas é a coerência entre concepção de conhecimento, organização curricular e prática pedagógica.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC, edital nº 19/2024.



Referências

AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, J. (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 301-349.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela dos Santos Abreu. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316 p.

BAIMA, J. G.; CIRÍACO, K. T. O estágio como possibilidade de pesquisa na licenciatura em pedagogia e a teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud. **Revista Olhares**, v. 9, n. 2, p. 53-79, 2021. <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.11325>.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11, 16 maio 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 26-29, 3 jun. 2024.

CAMPOS, A. F. M.; CAETANO, L. M. D.; GOMES, V. M. L. R. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 54, p. 139-169, 2023. <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702>.

CÑADAS, L.; SANTOS-PASTOR, M. L.; RUIZ BRAVO, Patricia. Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 23, e07, p. 1-13, 2021. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>.

CASTRO, H. M.; SOUZA, J. C. M. Formação docente em início de carreira: narrativas de profissionais da rede pública de Jaraguá-GO. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 301-325, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8439>.

COBO-HUESA, C.; ABRIL, A. M.; ARIZA, M. R. Investigación basada en el diseño en la formación inicial de docentes para una enseñanza integrada de la naturaleza de la ciencia y el pensamiento crítico. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 18, n. 3, 3801, p. 1-17, 2021. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i3.3801.

FERREIRA, H. M.; LIMA, F. P. M.; SIGNORELLI, G. Diários de formação: potencialidades para a ampliação dos letramentos acadêmicos e pedagógicos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 4, p. 2458-2472, 2021. <https://doi.org/10.21723/riace.v16i4.14263>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.



GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/yPKRNymgtzwzWR8cpDmRWQr/?lang=pt>.

GARCÍA-CEBALLOS, S.; ASO, B.; NAVARRO-NERI, I.; RIVERO, P. M. La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de educación primaria: compromiso y práctica futura. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 96, n. 35.3, p. 87-108, 2021. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91437>.

JIMÉNEZ MARTÍNEZ, M. D.; MÉNDEZ ANDRÉS, R.; DE LA FUENTE, M. M. F.; CHAPARRO SAINZ, Á. Evaluación de prácticas docentes en el grado en educación primaria desde la perspectiva del alumnado. **Revista Complutense de Educación**, v. 36, n. 1, p. 105-116, 2025. <https://doi.org/10.5209/rced.93118>.

LEITE, C.; MARINHO, P.; SOUSA-PEREIRA, F. Perspectivas académicas del nexo enseñanza-investigación en la formación inicial del profesorado en Portugal. **Educación XXI**, v. 26, n. 1, p. 71-91, 2023. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31518>.

LUPPI, M. A. R.; BEHRENS, M. A.; SÁ, R. A. A formação de professores e as contribuições do pensamento complexo. **Educação UFSM**, v. 46, p. 1-27, 2021. <https://doi.org/10.5902/1984644440066>.

MANSO, J.; GARRIDO-MARTOS, R. Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. **Revista de Educación**, n. 393, p. 293-319, 2021. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>.

MONTERO MESA, L. Formación inicial, teoría y práctica en las 24 propuestas de reforma. **Innovación Educativa**, n. 32, p. 1-20, 2022. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8720>.

MONTOYA GRISALES, N. E.; ARROYAVE GIRALDO, D. I. La práctica pedagógica como fundamento de ser maestro. **Actualidades Pedagógicas**, v. 1, n. 79, e1659, p. 1-22, 2023. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.4>.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005. 120 p.

MUNDACA GÓMEZ, R. A.; CARRO SANCRISTOBAL, L. Formación inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 96, n. 35.3, p. 265-284, 2021. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.90162>.

NEUBAUER, A. Formación inicial de los maestros y las maestras de primaria en derechos humanos en España. **Revista Electrónica Educare**, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2022. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.16>.

PEÑA TRAPERO, N.; PÉREZ GRANADOS, L. Retos y posibilidades para el desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes 15 años después de Bolonia (EEES). **Revista Complutense de Educación**, v. 35, n. 4, p. 719-728, 2024. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.86181>.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. 1st ed. New York: Basic Books, 1983. 384 p.

SENENT SÁNCHEZ, J. M.; SENENT CAPUZ, M. La reforma de la formación inicial del profesorado: colaboración entre las universidades y los centros de enseñanza obligatoria.



Experiencias europeas. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 39, p. 218-237, 2021. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.28288>.

SOUSA-PEREIRA, F.; LEITE, C.; MARINHO, P. A socialização com a profissão na formação inicial de professores em Portugal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 98, n. 37.3, p. 283-302, 2023. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.97024>.

TEMPERA, T. B. C.; TINOCA, L. A. F. O trabalho de projeto na prática de ensino de futuros professores do ensino básico em Portugal. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, e10072, p. 1-23, 2022. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10072>.

TORRES, J. R.; CARRIL, L. F. B. Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire. **Educar em Revista**, v. 37, e75679, p. 1-23, 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75679>.

Recebido em: 19 de novembro de 2025.

Aceito em: 09 de julho de 2026.