



A TEORIA E A PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO DOCENTE

THEORY AND PRACTICE IN THE TEACHER EDUCATION PROCESS

LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE

Nelio Pinto de Aquino¹

 <https://doi.org/10.57108/iesj.2026.6-1.7>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir os desafios e as possibilidades presentes na formação docente, com destaque para a articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, busca-se analisar a efetividade dos atuais programas de formação, bem como os obstáculos e as limitações enfrentados no exercício da docência, além dos recursos e estratégias capazes de fortalecer a atuação de um profissional comprometido e sintonizado com as demandas do contexto escolar contemporâneo. O estudo também se insere no debate sobre as desigualdades educacionais no Brasil e a urgência de práticas pedagógicas com caráter transformador. A pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica, contemplando reflexões sobre o estágio supervisionado e sua relevância para o desenvolvimento de uma prática docente crítica, acompanhada e consciente. Destaca-se, assim, a importância da integração entre os conhecimentos teóricos e a vivência prática no processo formativo. Dessa forma, busca-se compreender a relação entre teoria e prática e sua contribuição para a formação de professores reflexivos, críticos e cientes de seu papel social, ressaltando a necessidade de ampliar os espaços de reflexão nos cursos de licenciatura como estratégia para o fortalecimento desse percurso formativo.

Palavras-chave: mediação docente; abordagem interdisciplinar; formação crítica; iniquidades no campo educacional; organização curricular.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University.
E-mail: neliocordena@gmail.com

ABSTRACT

This article aims to discuss the challenges and possibilities present in teacher education, with emphasis on the articulation between theory and practice. From this perspective, it seeks to analyze the effectiveness of current training programs, as well as the obstacles and limitations faced in the teaching profession, in addition to the resources and strategies capable of strengthening the performance of a committed professional aligned with the demands of the contemporary school context. The study is also situated within the debate on educational inequalities in Brazil and the urgency of pedagogical practices with a transformative character. The research is based on a bibliographic review, including reflections on supervised internship and its relevance for the development of a critical, guided, and conscious teaching practice. Thus, the importance of integrating theoretical knowledge and practical experience in the training process is highlighted. In this way, the study seeks to understand the relationship between theory and practice and its contribution to the education of reflective and critical teachers who are aware of their social role, emphasizing the need to expand spaces for reflection in teacher education programs as a strategy to strengthen this formative path.

Keywords: teaching mediation; interdisciplinary approach; critical education; inequalities in the educational field; curriculum organization.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir los desafíos y las posibilidades presentes en la formación docente, con énfasis en la articulación entre teoría y práctica. Desde esta perspectiva, se busca analizar la efectividad de los actuales programas de formación, así como los obstáculos y limitaciones enfrentados en el ejercicio de la docencia, además de los recursos y estrategias capaces de fortalecer la actuación de un profesional comprometido y alineado con las demandas del contexto escolar contemporáneo. El estudio también se inserta en el debate sobre las desigualdades educativas en Brasil y la urgencia de prácticas pedagógicas con carácter transformador. La investigación se fundamenta en una revisión bibliográfica, contemplando reflexiones sobre la práctica supervisada y su relevancia para el desarrollo de una práctica docente crítica, acompañada y consciente. Se destaca, así, la importancia de la integración entre los conocimientos teóricos y la experiencia práctica en el proceso formativo. De esta manera, se busca comprender la relación entre teoría y práctica y su contribución a la formación de docentes reflexivos, críticos y conscientes de su papel social, resaltando la necesidad de ampliar los espacios de reflexión en los programas de formación docente como estrategia para el fortalecimiento de este recorrido formativo.

Palabras clave: mediación docente; enfoque interdisciplinario; formación crítica; desigualdades en el campo educativo; organización curricular.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente constitui-se historicamente como um dos pilares centrais para a consolidação de sistemas educacionais comprometidos com a qualidade do ensino e com a promoção da justiça social. No contexto brasileiro, esse processo tem sido atravessado por disputas teóricas, políticas e pedagógicas que refletem, de maneira direta, as contradições sociais mais amplas que marcam a organização da sociedade.

Ao longo das últimas décadas, a formação de professores passou por diferentes reformas, orientadas ora por perspectivas tecnicistas, ora por abordagens críticas, revelando tensões permanentes entre a produção acadêmica e as exigências concretas do cotidiano escolar.

Desde o século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais, já se reconhecia a necessidade de uma preparação específica para o exercício da docência. Contudo, por muito tempo, essa formação esteve centrada na transmissão de conteúdos e na reprodução de métodos considerados universais, desconsiderando as especificidades dos contextos escolares e as desigualdades sociais que atravessam o processo educativo. No século XX, especialmente a partir das reformas educacionais inspiradas por movimentos pedagógicos progressistas, intensificaram-se as reflexões sobre o papel social do professor e sobre a importância de uma formação que integrasse saberes teóricos e práticos, articulados às realidades socioculturais dos estudantes.

Na contemporaneidade, discutir a formação docente implica reconhecer um cenário educacional marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, que se expressam de maneira contundente no interior das escolas públicas brasileiras. A precarização das condições de trabalho docente, a escassez de recursos pedagógicos, a heterogeneidade das turmas e as demandas por inclusão e equidade colocam novos desafios à atuação do professor. Nesse contexto, espera-se que o docente seja capaz de assumir uma postura crítica, reflexiva e propositiva, superando a lógica da mera execução de conteúdos curriculares e reconhecendo-se como sujeito histórico e agente de transformação social.

Entretanto, diversos estudos apontam que a formação inicial de professores ainda apresenta fragilidades significativas, sobretudo no que se refere à articulação entre os conhecimentos teóricos construídos no âmbito universitário e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Em muitos cursos de licenciatura, observa-se uma organização curricular fragmentada, na qual as disciplinas são ofertadas de forma isolada, com pouca interlocução entre si e reduzida aproximação com a realidade da educação básica. Essa estrutura contribui para a manutenção de um distanciamento entre teoria e prática, que se manifesta de maneira mais evidente quando o futuro professor ingressa no campo profissional.

Ao se deparar com os desafios concretos da sala de aula, muitos licenciandos relatam sentimentos de insegurança, despreparo e frustração, evidenciando que a formação recebida nem sempre os capacita para lidar com a complexidade do trabalho docente. Questões relacionadas à gestão da sala de aula, à diversidade sociocultural dos estudantes, às dificuldades de aprendizagem e às limitações institucionais exigem do professor competências que vão além do domínio dos conteúdos específicos. Dessa forma, torna-se evidente que a formação docente não pode restringir-se à aquisição de conhecimentos teóricos descontextualizados, mas deve promover o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e comprometida com a realidade social.

Nesse cenário, a relação entre teoria e prática assume centralidade no debate sobre a formação de professores. Longe de serem dimensões opostas ou hierarquizadas, teoria e prática devem ser compreendidas como elementos indissociáveis do processo formativo, que se retroalimentam continuamente.

A teoria possibilita ao professor analisar, interpretar e problematizar a realidade educacional, enquanto a prática oferece subsídios concretos para a ressignificação dos conhecimentos teóricos, a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar. A ausência

dessa articulação compromete a construção de uma docência consciente e reflexiva, limitando o potencial transformador da educação.

O estágio supervisionado emerge, nesse contexto, como um dos principais espaços de articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores. Previsto legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o estágio constitui um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, com a finalidade de proporcionar ao licenciando a inserção progressiva no ambiente escolar.

Mais do que um momento de observação ou cumprimento de carga horária, o estágio supervisionado deve ser concebido como espaço formativo privilegiado, no qual o futuro professor possa refletir criticamente sobre a prática pedagógica, confrontar os referenciais teóricos com a realidade escolar e construir sua identidade docente.

Quando desenvolvido de forma sistemática e acompanhado por processos reflexivos orientados, o estágio supervisionado possibilita ao licenciando compreender a complexidade do trabalho docente e reconhecer a escola como um espaço dinâmico, permeado por relações sociais, culturais e políticas. Essa vivência contribui para o amadurecimento profissional e para a construção de uma postura ética e socialmente comprometida, fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Por outro lado, quando tratado de maneira burocrática ou desvinculado de uma reflexão teórica consistente, o estágio perde seu potencial formativo e se reduz a uma experiência fragmentada e pouco significativa.

Diante dessas considerações, este estudo parte da compreensão de que a formação docente precisa ser repensada a partir de uma perspectiva crítica, que valorize a prática pedagógica como espaço de produção de saberes e reconheça o professor como sujeito ativo no processo educativo. A articulação entre teoria e prática, especialmente no âmbito do estágio supervisionado, configura-se como elemento estratégico para a construção de uma docência reflexiva, capaz de responder aos desafios impostos pelo contexto educacional

contemporâneo e de contribuir para a transformação das realidades escolares marcadas pela desigualdade.

Assim, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar como a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores contribui para o desenvolvimento de uma atuação docente crítica e reflexiva, considerando o estágio supervisionado como eixo central desse processo formativo. Busca-se compreender de que maneira os referenciais teóricos da formação docente dialogam com as experiências práticas vivenciadas no contexto escolar, bem como identificar os limites e as possibilidades desse diálogo frente às demandas da educação básica.

No que se refere aos objetivos específicos, pretende-se: discutir os principais fundamentos teóricos que orientam a formação docente crítica; analisar o papel do estágio supervisionado na construção da identidade profissional do professor; refletir sobre a prática pedagógica como espaço de produção de conhecimento; e problematizar a contribuição da articulação teoria-prática para o enfrentamento das desigualdades educacionais no contexto brasileiro.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate sobre a formação de professores em um cenário marcado por constantes transformações sociais e educacionais. As desigualdades históricas que atravessam o sistema educacional brasileiro, aliadas às exigências por práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas, demandam profissionais preparados para atuar de forma crítica e consciente. Nesse sentido, refletir sobre a articulação entre teoria e prática na formação docente contribui para a construção de propostas formativas mais coerentes com a realidade das escolas públicas e com os princípios de uma educação socialmente referenciada.

Além disso, a opção por uma pesquisa de natureza bibliográfica justifica-se pela possibilidade de reunir e analisar diferentes contribuições teóricas que discutem a formação

docente, o estágio supervisionado e a prática pedagógica, permitindo uma compreensão abrangente e aprofundada da temática. Ao dialogar com autores que defendem a centralidade da prática e da reflexão crítica no processo formativo, este estudo busca contribuir para o fortalecimento de uma concepção de docência comprometida com a transformação social e com a superação das desigualdades educacionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão acerca da formação docente, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática, tem ocupado lugar central nos debates educacionais contemporâneos. Tal centralidade decorre do reconhecimento de que o trabalho do professor não se reduz à aplicação de técnicas pedagógicas previamente definidas, mas envolve processos complexos de mediação, interpretação e tomada de decisões em contextos marcados por diversidade, conflitos e desigualdades sociais.

Assim, compreender a formação docente exige analisá-la à luz de diferentes referenciais teóricos que problematizam o papel da prática pedagógica, dos saberes docentes e da dimensão crítica do processo educativo.

Historicamente, a formação de professores no Brasil foi influenciada por modelos pedagógicos que privilegiavam a racionalidade técnica, entendendo o professor como um executor de métodos e conteúdos elaborados por instâncias externas à escola.

Essa concepção contribuiu para a consolidação de uma formação fragmentada, na qual a teoria era apresentada de forma abstrata, dissociada das situações concretas do ensino. Conforme apontam Pimenta e Lima (2022), esse modelo reforçou a dicotomia entre teoria e prática, dificultando a construção de uma identidade docente autônoma e reflexiva.

A partir das críticas a esse paradigma, emergiram propostas que passaram a compreender o professor como sujeito ativo na produção do conhecimento pedagógico. Nessa

perspectiva, a prática deixa de ser entendida como simples aplicação da teoria e passa a ser reconhecida como espaço legítimo de construção de saberes. Autores como Tardif (2014) e Imbernón (2017) defendem que o conhecimento docente é plural, situado e construído ao longo da trajetória profissional, a partir da articulação entre saberes acadêmicos, experiências vividas e contextos institucionais.

No contexto contemporâneo, essa compreensão torna-se ainda mais relevante diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente o trabalho docente. A escola passa a ser atravessada por novas demandas relacionadas à inclusão, à diversidade cultural, às tecnologias digitais e às desigualdades educacionais, exigindo do professor uma atuação flexível, crítica e sensível às especificidades de seus alunos.

Dessa forma, a formação docente precisa ser pensada como um processo contínuo, que se inicia na formação inicial, mas se estende ao longo de toda a vida profissional. Nesse sentido, a formação inicial assume papel estratégico, pois constitui o primeiro contato sistematizado do futuro professor com os fundamentos teóricos da educação e com as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

Contudo, diversos estudos apontam que os cursos de licenciatura ainda enfrentam dificuldades para integrar essas duas dimensões de forma efetiva. A organização curricular fragmentada, a pouca articulação entre universidade e escola básica e a valorização excessiva de conteúdos teóricos em detrimento da prática contribuem para a manutenção de lacunas no processo formativo.

A seguir, discute-se a formação docente a partir de eixos teóricos que possibilitam compreender a centralidade da prática pedagógica, dos saberes docentes e da formação crítica como fundamentos para uma docência comprometida com a transformação social.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Discutir a formação de professores no Brasil implica reconhecer um cenário marcado por avanços e retrocessos, no qual coexistem políticas de ampliação do acesso à educação e persistentes desigualdades estruturais. Embora a universalização do ensino básico represente uma conquista significativa, a qualidade da formação docente ainda se apresenta como um desafio central para o sistema educacional. As condições precárias de trabalho, a desvalorização profissional e a complexidade das demandas pedagógicas contribuem para a intensificação das dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício da docência.

Nesse contexto, a distância entre a formação universitária e as exigências do cotidiano escolar revela-se como uma fragilidade estrutural dos modelos formativos vigentes. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016) destacam que muitos cursos de licenciatura permanecem ancorados em referenciais idealizados de escola e de aluno, desconsiderando as especificidades dos contextos reais nos quais os professores irão atuar.

Essa desconexão compromete a capacidade do futuro docente de responder de forma adequada às situações concretas do ensino. Pimenta e Lima (2022) apontam que a fragmentação curricular, característica de muitos cursos de formação inicial, dificulta a construção de uma visão integrada da prática pedagógica. As disciplinas são organizadas de maneira isolada, com pouca interlocução entre si, o que impede o licenciando de compreender a docência como um processo complexo e multidimensional.

Como resultado, muitos professores ingressam na carreira sem se sentirem preparados para lidar com a diversidade sociocultural dos estudantes, a gestão da sala de aula e as demandas institucionais da escola. Libâneo (2018) enfatiza que a formação docente precisa ultrapassar o domínio de conteúdos e métodos, incorporando dimensões éticas, políticas e sociais do trabalho educativo.

Para o autor, ensinar é uma prática social intencional, orientada por valores e concepções de mundo, o que exige do professor uma postura crítica diante da realidade. Dessa

forma, formar professores implica promover processos formativos que estimulem a reflexão sobre o papel social da escola e da docência.

No âmbito da formação continuada, observa-se que muitas propostas ainda são concebidas de maneira verticalizada, desconsiderando as experiências e os saberes construídos pelos professores ao longo de sua trajetória profissional. Garcia e Duarte (2019) alertam que iniciativas formativas que não dialogam com o contexto escolar tendem a perder significado e impacto. Quando a formação ignora a realidade vivida pelos docentes, ela se reduz a uma exigência burocrática, sem contribuir efetivamente para o desenvolvimento profissional.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de repensar a formação docente a partir de uma perspectiva que valorize a prática pedagógica como eixo estruturante do processo formativo. Franco e Munhoz (2020) defendem o reconhecimento do professor como produtor de saberes, construídos no próprio exercício da docência. Essa concepção rompe com a lógica hierárquica que coloca a teoria em posição de superioridade em relação à prática, promovendo uma formação mais contextualizada e significativa.

2.2 SABERES DOCENTES E SABERES DA EXPERIÊNCIA

O trabalho docente envolve um conjunto de saberes que se constroem ao longo do tempo, a partir da interação entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto institucional. Tardif (2014) conceitua os saberes docentes como plurais e heterogêneos, provenientes de diferentes fontes, entre as quais se destacam os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e da experiência. Esses saberes orientam as decisões do professor no cotidiano da sala de aula e conferem sentido à prática pedagógica.

Os saberes da experiência, em particular, ocupam lugar central na constituição da identidade docente. Eles se desenvolvem a partir das situações concretas vivenciadas pelo professor, dos desafios enfrentados no cotidiano escolar e das interações estabelecidas com

alunos, colegas e gestores. Lima e Nogueira (2020) afirmam que esses saberes emergem da ação e da reflexão sobre a ação, sendo fundamentais para a adaptação do professor às demandas específicas de cada contexto educativo.

Apesar de sua relevância, os saberes da experiência ainda encontram resistência nos espaços institucionais de formação, nos quais a teoria costuma ser valorizada de forma predominante. Marcelo (2015) argumenta que essa hierarquização desconsidera o caráter formativo da prática e contribui para a desvalorização do conhecimento produzido pelos professores no exercício da docência. Reconhecer o professor como autor e produtor de conhecimento implica repensar as práticas formativas e criar espaços de escuta e diálogo.

Imbernón (2017) ressalta que a formação docente só adquire sentido quando parte de problemas reais do trabalho educativo. A teoria, quando desvinculada da prática, tende a se tornar um discurso abstrato, distante das necessidades concretas da escola. Por outro lado, quando articulada às experiências vividas pelos professores, ela possibilita a ressignificação da prática e o desenvolvimento de uma atuação mais consciente e reflexiva.

Nesse sentido, a escuta e o diálogo configuram-se como elementos fundamentais nos processos formativos. Andrade e Araújo (2021) demonstram que espaços coletivos de reflexão, como grupos de estudo e rodas de conversa, favorecem a troca de experiências e a construção colaborativa de saberes. Esses ambientes fortalecem a identidade profissional dos docentes e promovem o sentimento de pertencimento e valorização.

Além disso, os saberes da experiência carregam dimensões culturais, históricas e subjetivas, construídas ao longo do tempo por meio de desafios e aprendizagens. Rodrigues e Lima (2023) destacam que reconhecer esses saberes constitui um posicionamento político, pois valoriza o trabalho cotidiano realizado nas escolas, muitas vezes invisibilizado, mas essencial para a qualidade da educação.

2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Durante muito tempo, a prática pedagógica foi compreendida apenas como o momento de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos na formação teórica. Essa concepção reducionista desconsidera a complexidade do trabalho docente e o caráter criativo e reflexivo da prática educativa. Ferreira e Macedo (2019) afirmam que o conhecimento pedagógico é produzido no cotidiano escolar, a partir das escolhas, decisões e intervenções realizadas pelo professor em situações concretas de ensino.

Zeichner e Liston (2017) defendem a prática reflexiva como fundamento para a formação de professores críticos e autônomos. Nessa abordagem, o professor é concebido como pesquisador de sua própria prática, capaz de analisar, questionar e transformar suas ações pedagógicas. A reflexão sobre a prática possibilita romper com modelos tradicionais de ensino e promover inovações coerentes com o contexto educativo.

Imbernón (2017) reforça que é nos dilemas reais do cotidiano escolar que ocorrem as aprendizagens mais significativas para o professor. Diante do imprevisível, o docente é desafiado a reinventar suas estratégias de ensino, produzindo conhecimentos singulares que emergem da experiência vivida. Esses saberes, embora dificilmente sistematizados, desempenham papel central na qualidade da prática pedagógica.

A prática docente é sempre contextualizada, variando conforme a realidade da escola, o perfil dos estudantes e as condições institucionais. Santos e Costa (2021) destacam que cada ação pedagógica envolve escolhas éticas e valores, evidenciando o caráter humano e relacional do trabalho educativo. Dessa forma, ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de relações significativas e o compromisso com a formação integral dos alunos.

Quando a prática pedagógica é analisada coletivamente, emergem processos formativos potentes, que favorecem a inovação e o desenvolvimento profissional. Lima e Nogueira (2020) apontam que formações colaborativas contribuem para o fortalecimento da

autonomia docente e para a construção de uma cultura de reflexão contínua no interior das escolas. Reconhecer a prática como fonte legítima de conhecimento representa, portanto, um passo fundamental para a valorização da docência.

2.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO EIXO ARTICULADOR DA TEORIA E DA PRÁTICA

O estágio supervisionado ocupa lugar de destaque na formação inicial de professores, sendo reconhecido como um dos principais dispositivos de aproximação entre a universidade e a escola básica. Previsto na legislação educacional brasileira, o estágio constitui um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, com a finalidade de possibilitar ao licenciando a vivência do cotidiano escolar e o exercício progressivo da prática docente. Contudo, sua relevância vai além do cumprimento legal, pois se configura como espaço privilegiado de reflexão, aprendizagem e construção da identidade profissional.

Pimenta e Lima (2022) defendem que o estágio supervisionado deve ser compreendido como campo de conhecimento e não apenas como prática instrumental. Nessa perspectiva, o estágio possibilita ao futuro professor analisar criticamente a realidade escolar, problematizar situações vivenciadas em sala de aula e confrontar os referenciais teóricos estudados ao longo da formação com os desafios concretos do ensino.

Essa articulação contribui para superar a dicotomia entre teoria e prática, historicamente presente nos cursos de formação docente. Ao inserir o licenciando no contexto real da escola, o estágio supervisionado permite compreender a complexidade do trabalho docente, que envolve não apenas o ensino de conteúdos, mas também a gestão da sala de aula, o relacionamento com os estudantes, o diálogo com a comunidade escolar e a atuação em contextos marcados por desigualdades sociais. Segundo Nóvoa (2019), é nesse contato com a realidade que o futuro professor começa a construir sua identidade profissional, ressignificando saberes e desenvolvendo uma postura reflexiva diante da prática pedagógica.

Entretanto, para que o estágio cumpra efetivamente seu papel formativo, é fundamental que esteja articulado a processos sistemáticos de reflexão e acompanhamento. Quando tratado de forma burocrática ou desvinculado da reflexão teórica, o estágio tende a se reduzir a uma experiência superficial, limitada à observação de aulas ou à reprodução de práticas tradicionais.

Zeichner (2017) alerta que estágios desprovidos de mediação pedagógica crítica contribuem pouco para o desenvolvimento profissional do licenciando. A mediação do professor orientador e do supervisor de estágio na escola é essencial para transformar a experiência prática em aprendizagem significativa. Esses profissionais desempenham papel fundamental ao estimular a análise crítica das situações vivenciadas, promover o diálogo entre teoria e prática e incentivar a construção de soluções pedagógicas contextualizadas.

Franco e Munhoz (2020) destacam que a qualidade do estágio supervisionado está diretamente relacionada à existência de espaços de reflexão coletiva e acompanhamento sistemático. Além disso, o estágio supervisionado possibilita ao licenciando compreender a escola como um espaço social e político, permeado por relações de poder, normas institucionais e desafios estruturais.

Essa compreensão contribui para a formação de professores conscientes de seu papel social e comprometidos com a transformação da realidade educacional. Assim, o estágio deixa de ser apenas um momento de aplicação de conhecimentos e passa a ser concebido como processo formativo essencial para a construção de uma docência crítica e reflexiva.

2.5 FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E COMPROMISSO SOCIAL

A formação docente crítica fundamenta-se na compreensão de que a educação é uma prática social e política, diretamente relacionada às condições históricas e sociais em que se desenvolve. Nessa perspectiva, o professor é concebido como sujeito histórico, capaz de interpretar a realidade, questionar as desigualdades e atuar de forma consciente na construção

de uma sociedade mais justa. Freire (2019) destaca que ensinar implica um compromisso ético com a transformação social, exigindo do educador uma postura crítica e dialógica.

A docência crítica pressupõe a superação de modelos pedagógicos autoritários e transmissivos, que reduzem o aluno a um sujeito passivo no processo educativo. Ao contrário, propõe práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na problematização e na valorização dos saberes dos estudantes.

Nesse sentido, a formação docente deve promover experiências que estimulem o pensamento crítico, a autonomia e a reflexão sobre o papel social da escola. Libâneo (2018) ressalta que a prática pedagógica comprometida socialmente requer do professor a compreensão das condições objetivas que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

As desigualdades socioeconômicas, a exclusão social e a precarização das condições de trabalho docente influenciam diretamente a qualidade da educação. Dessa forma, formar professores críticos implica prepará-los para enfrentar essas contradições de maneira consciente e propositiva.

A articulação entre teoria e prática assume, nesse contexto, papel fundamental para o desenvolvimento de uma docência comprometida com a transformação social. Quando o professor compreende a prática como espaço de reflexão e produção de conhecimento, ele amplia sua capacidade de analisar criticamente a realidade e de intervir de forma qualificada.

Giroux (2018) defende que professores críticos atuam como intelectuais transformadores, capazes de desafiar discursos hegemônicos e promover práticas pedagógicas emancipadoras. Além disso, a formação docente crítica valoriza o trabalho coletivo e a construção colaborativa de saberes. Processos formativos que incentivam o diálogo entre professores, a troca de experiências e a reflexão coletiva contribuem para o fortalecimento da identidade profissional e para a criação de práticas pedagógicas mais democráticas. Andrade e

Araújo (2021) destacam que a formação colaborativa favorece o engajamento docente e amplia as possibilidades de transformação do contexto escolar.

Assim, a formação docente crítica não se limita à aquisição de competências técnicas, mas envolve a construção de uma consciência ética, política e social. Essa perspectiva reconhece o professor como agente de transformação, capaz de contribuir para a superação das desigualdades educacionais e para a promoção de uma educação socialmente referenciada. Ao integrar teoria, prática e compromisso social, a formação docente se fortalece como processo contínuo e fundamental para a qualidade da educação.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida a partir de uma abordagem bibliográfica. A opção por esse tipo de pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender, analisar e discutir criticamente as contribuições teóricas produzidas acerca da formação docente, da articulação entre teoria e prática e do papel do estágio supervisionado no processo formativo dos professores. A pesquisa bibliográfica possibilita o aprofundamento conceitual da temática, permitindo o diálogo com diferentes perspectivas teóricas e a construção de uma análise fundamentada em produções acadêmicas consolidadas.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, constituindo-se como procedimento essencial para o levantamento do estado do conhecimento sobre determinado objeto de estudo. Nesse sentido, este trabalho apoia-se em obras clássicas e contemporâneas da área da educação, especialmente de autores que discutem a formação docente crítica, os saberes docentes, a prática pedagógica reflexiva e o estágio supervisionado como eixo articulador entre teoria e prática.

A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a interpretação aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando seus significados, contextos e implicações sociais. Diferentemente de pesquisas de cunho quantitativo, que priorizam dados numéricos e mensuráveis, a pesquisa qualitativa valoriza a compreensão dos processos e das relações que constituem a realidade educacional. Conforme Minayo (2020), essa abordagem possibilita analisar os fenômenos sociais em sua complexidade, respeitando suas dimensões históricas, culturais e políticas.

O percurso metodológico do estudo iniciou-se com a definição do tema e do problema de pesquisa, orientados pela preocupação em compreender de que maneira a articulação entre teoria e prática contribui para a formação de professores críticos e reflexivos. A partir dessa definição, realizou-se o levantamento bibliográfico em bases de dados acadêmicas, bibliotecas virtuais e acervos institucionais, priorizando produções científicas relevantes para a área da formação docente. Foram selecionados livros, artigos e documentos legais que abordam a temática sob diferentes enfoques teóricos.

Os critérios de seleção das obras incluíram a relevância científica dos autores, a atualidade das publicações e a pertinência dos conteúdos em relação aos objetivos do estudo. Autores consagrados no campo educacional, como Pimenta, Tardif, Imbernón, Libâneo, Freire, Nóvoa e Zeichner, foram utilizados como principais referenciais teóricos, em razão de suas contribuições significativas para a compreensão da docência, da prática pedagógica e da formação crítica de professores. Além disso, documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram analisados para contextualizar a discussão no âmbito das políticas educacionais brasileiras.

Após a seleção do material bibliográfico, procedeu-se à leitura exploratória, analítica e interpretativa das obras, com o objetivo de identificar conceitos-chave, categorias de análise e contribuições teóricas relevantes para o desenvolvimento do estudo. Essa etapa possibilitou a organização do referencial teórico e a construção de uma análise articulada entre diferentes

autores, evidenciando convergências, divergências e complementações teóricas acerca da formação docente.

A análise dos dados bibliográficos ocorreu de forma interpretativa e reflexiva, buscando estabelecer relações entre os diferentes aportes teóricos e os objetivos propostos. As categorias analíticas emergiram a partir da leitura crítica do material, destacando-se temas como a dicotomia entre teoria e prática, os saberes docentes, a prática pedagógica reflexiva, o estágio supervisionado e o compromisso social da docência. Essas categorias orientaram a discussão apresentada na fundamentação teórica e na análise dos resultados.

Cabe ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, não houve coleta de dados empíricos junto a sujeitos ou instituições. Ainda assim, a metodologia adotada permite uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, uma vez que se fundamenta em produções acadêmicas reconhecidas e amplamente debatidas no campo educacional.

Dessa forma, o estudo contribui para o fortalecimento das reflexões teóricas sobre a formação docente e para a construção de subsídios que possam orientar práticas formativas mais coerentes com a realidade da educação básica.

4 RESULTADOS

Os resultados deste estudo, construídos a partir da análise das produções bibliográficas selecionadas, evidenciam que a articulação entre teoria e prática constitui elemento central para a formação de professores críticos e reflexivos. A literatura analisada aponta de forma recorrente que modelos formativos baseados na fragmentação do conhecimento e na hierarquização entre saberes teóricos e práticos tendem a gerar lacunas significativas na preparação dos futuros docentes, comprometendo sua atuação no contexto da educação básica.

Essa fragmentação impede que o licenciando compreenda a docência em sua complexidade, reduzindo o processo formativo a um acúmulo de conteúdos dissociados da realidade escolar. Um dos principais achados refere-se à persistência da dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação inicial. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizem a necessidade de integração entre essas dimensões, muitos cursos de licenciatura ainda apresentam estruturas curriculares rígidas, organizadas de maneira disciplinar e pouco articulada.

Os estudos analisados indicam que a predominância de disciplinas teóricas desvinculadas da prática escolar contribui para a construção de uma formação abstrata, pouco sensível às demandas concretas do cotidiano docente, o que gera insegurança profissional e dificuldades na transposição didática dos conteúdos.

Outro resultado relevante diz respeito ao papel dos saberes da experiência na constituição da identidade profissional do professor. A literatura evidencia que esses saberes, construídos no exercício da docência e no enfrentamento de situações reais de ensino, são fundamentais para a tomada de decisões pedagógicas e para a adaptação do professor aos diferentes contextos escolares.

No entanto, os autores destacam que tais saberes ainda são pouco valorizados nos processos formativos institucionais, permanecendo à margem das propostas curriculares oficiais. Essa desvalorização contribui para a manutenção de uma lógica formativa que privilegia o conhecimento acadêmico em detrimento da experiência docente, reforçando uma hierarquia entre teoria e prática.

Os estudos também ressaltam a prática pedagógica como espaço privilegiado de produção de conhecimento. A análise das obras evidencia que o professor, ao refletir sistematicamente sobre sua prática, desenvolve competências críticas que lhe permitem compreender a complexidade do processo educativo e atuar de forma mais consciente, ética e

intencional. A prática reflexiva aparece, portanto, como um dos principais resultados esperados de uma formação docente que valoriza o diálogo entre teoria e prática, possibilitando a ressignificação das ações pedagógicas e a superação de modelos tradicionais de ensino.

No que se refere ao estágio supervisionado, os resultados indicam que esse componente curricular possui elevado potencial formativo quando concebido como espaço de reflexão, investigação e análise crítica da realidade escolar. A literatura aponta que estágios acompanhados por processos sistemáticos de orientação, supervisão qualificada e momentos de reflexão coletiva contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, favorecendo a construção da autonomia docente e o fortalecimento da identidade profissional.

Em contrapartida, quando o estágio é tratado de forma burocrática, restrito à observação ou à reprodução acrítica de práticas tradicionais, perde grande parte de seu potencial formativo e pouco contribui para a articulação entre teoria e prática.

Outro aspecto evidenciado nos resultados diz respeito ao compromisso social da formação docente. Os autores analisados convergem ao afirmar que a docência não pode ser compreendida como uma prática neutra, uma vez que está inserida em contextos marcados por desigualdades sociais, culturais e econômicas.

Nesse sentido, os estudos apontam que uma formação docente pautada na articulação entre teoria e prática favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca do papel social da escola e do professor, preparando-o para atuar de forma comprometida com a inclusão, a justiça social e a transformação da realidade educacional.

De modo geral, os resultados evidenciam que a articulação entre teoria e prática, quando efetivamente integrada aos processos formativos, fortalece a identidade docente, valoriza os saberes da experiência e contribui para a construção de uma prática pedagógica

reflexiva, crítica e socialmente comprometida. Esses achados reforçam a necessidade de repensar os modelos de formação docente vigentes, superando a fragmentação curricular e promovendo propostas formativas mais integradas, contextualizadas e coerentes com a realidade da educação básica, capazes de responder aos desafios contemporâneos da docência.

5 CONCLUSÃO

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a formação docente, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática, constitui um elemento central para a construção de uma docência crítica, reflexiva e socialmente comprometida. A análise das contribuições teóricas evidenciou que modelos formativos fragmentados, que dissociam o conhecimento acadêmico das experiências concretas do cotidiano escolar, tendem a limitar o desenvolvimento profissional dos futuros professores e a comprometer a qualidade do processo educativo.

Nesse sentido, a formação inicial precisa ser concebida como um espaço de integração de saberes, no qual o licenciando possa compreender a complexidade do trabalho docente e desenvolver competências que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos. Os resultados da pesquisa bibliográfica indicam que a superação da dicotomia entre teoria e prática depende do reconhecimento da prática pedagógica como espaço legítimo de produção de conhecimento.

Ao compreender a prática como momento de reflexão, análise e ressignificação dos saberes teóricos, o professor amplia sua capacidade de interpretar a realidade educacional e de intervir de forma consciente e intencional. Essa perspectiva rompe com concepções tradicionais de ensino, que reduzem o professor a um executor de métodos previamente definidos, e fortalece a construção de uma identidade profissional autônoma e crítica.

Nesse processo, os saberes da experiência assumem papel fundamental na constituição da identidade docente, pois são construídos a partir das vivências cotidianas, dos desafios enfrentados em sala de aula e das interações estabelecidas no contexto escolar. Valorizar esses

saberes implica reconhecer o professor como sujeito histórico e produtor de conhecimento, cuja prática é atravessada por dimensões culturais, sociais e políticas. A literatura analisada evidencia que a desconsideração desses saberes nos processos formativos contribui para o distanciamento entre universidade e escola, fragilizando a preparação dos futuros docentes.

O estágio supervisionado destacou-se, ao longo da discussão, como eixo estruturante da formação inicial de professores, na medida em que possibilita a aproximação entre universidade e escola básica. Quando concebido como espaço formativo reflexivo, mediado por processos sistemáticos de orientação e análise crítica, o estágio contribui significativamente para o desenvolvimento profissional do licenciando e para a construção de uma postura docente autônoma, investigativa e comprometida com a realidade escolar. Essa vivência permite ao futuro professor compreender as múltiplas dimensões do trabalho docente, bem como refletir sobre os limites e as possibilidades de sua atuação pedagógica.

Por outro lado, a abordagem burocrática do estágio supervisionado, restrita ao cumprimento de carga horária ou à simples observação de aulas, reduz significativamente seu potencial formativo e tende a reforçar práticas pedagógicas tradicionais. Tal constatação evidencia a necessidade de repensar a organização e o acompanhamento desse componente curricular, garantindo espaços sistemáticos de reflexão, diálogo e problematização das experiências vivenciadas no contexto escolar.

Outro aspecto relevante evidenciado neste estudo refere-se ao compromisso social da formação docente. A literatura analisada converge ao afirmar que a docência não é uma prática neutra, mas profundamente marcada por dimensões éticas, políticas e sociais. Formar professores críticos implica prepará-los para atuar em contextos permeados por desigualdades, reconhecendo a escola como espaço de disputas, contradições e possibilidades de transformação. Nesse sentido, a prática pedagógica deve estar orientada por princípios de inclusão, equidade e justiça social.

Dessa forma, conclui-se que a articulação entre teoria e prática deve constituir princípio orientador dos cursos de formação docente, desde a organização curricular até o desenvolvimento das atividades de estágio e de reflexão pedagógica. Investir em propostas formativas integradas, contextualizadas e fundamentadas em uma perspectiva crítica representa um passo fundamental para o fortalecimento da docência e para a melhoria da qualidade da educação básica, especialmente no contexto das escolas públicas brasileiras.

Por fim, reconhece-se que este estudo, por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, não esgota as possibilidades de análise sobre a temática. Sugere-se que pesquisas futuras, de natureza empírica, possam aprofundar a compreensão acerca das experiências formativas vivenciadas por licenciandos e professores em exercício, analisando práticas concretas de articulação entre teoria e prática. Tais investigações poderão contribuir de forma significativa para o aprimoramento das políticas públicas e das práticas institucionais de formação docente no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria da Conceição; ARAÚJO, Luciana Silva. **Formação docente e práticas colaborativas na escola**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, e260045, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FERREIRA, Ana Paula; MACEDO, Elizabeth. **Prática pedagógica e produção de conhecimento docente**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e019876, 2019.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogy development: Transmissive and participatory pedagogies for mass schooling. In J. FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood**. Londres: Routledge, p. 3-25, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MUNHOZ, Angélica Vier. **Saberes docentes e formação de professores**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e220345, 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo; DUARTE, Ana Maria. **Desenvolvimento profissional docente: perspectivas contemporâneas**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROUX, Henry A. *Professores como intelectuais transformadores*. Porto Alegre: Artmed, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LIMA, Maria Socorro Lucena; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **Saberes da experiência e formação docente**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 38-55, 2020.

MARCELO GARCÍA, C. Desarrollo profesional docente: pasado y futuro. **Revista de Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 19 n. 2, 20-40, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2020.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

RODRIGUES, Ana Paula; LIMA, Valéria Santos. **Saberes docentes e identidade profissional**. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 61, n. 58, p. 1-22, 2023.

SANTOS, Luciana; COSTA, Marisa Vorraber. **Prática pedagógica, ética e formação docente**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e109876, 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel. *Reflective teaching: an introduction*. 2. ed. New York: Routledge, 2017