



REBENA

Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem

ISSN 2764-1368

Volume 11, 2025, p. 46 - 62

<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>

Revisão das políticas de formação docente no Brasil: continuidade de conceitos tradicionais em novas abordagens

Review of teacher training policies in Brazil: continuity of traditional concepts in new approaches

Álex Kauã Pereira de Sousa¹ Carlos Augusto Rodrigues de Sousa²
Lucas Brandão Gomes³ Maysa Krysty Albuquerque Lacerda⁴
Antonio Deígerson da Costa Lopes⁵ Laurilene Cardoso da Silva Lopes⁶

Submetido: 11/12/2024 Aprovado: 20/03/2025 Publicação: 10/04/2025

RESUMO

A formação e o desenvolvimento profissional de professores têm sido objeto de estudo nas Ciências da Educação, especialmente a partir dos anos 1980, quando temas como saberes docentes e trabalho pedagógico ganharam destaque. Este estudo, de caráter descritivo exploratório e abordagem qualitativa, mapeia na literatura as principais políticas de formação inicial de professores no Brasil, analisando a permanência de conceitos tradicionais sob novas abordagens. A pesquisa utilizou revisão integrativa, com dados coletados em bases acadêmicas e periódicos da área de Educação entre 2000 e 2024. Foram aplicados critérios de inclusão, como estudos publicados em português e revisões que tratam da formação inicial de professores e das políticas educacionais, excluindo análises focadas em formação contínua. A análise de conteúdo identificou padrões recorrentes que revelam como as práticas tecnicistas predominam nas políticas formativas, mesmo com tentativas de modernização. Conclui-se que a limitada integração de abordagens inovadoras prejudica a formação de professores para os desafios educacionais contemporâneos.

Palavras-chave: Políticas de Formação Inicial. Docência. Conceitos Tradicionais. Novas Abordagens.

ABSTRACT

The training and professional development of teachers have been a subject of study in the field of Education Sciences, particularly since the 1980s, when topics such as teaching knowledge and pedagogical work gained prominence. This descriptive exploratory study with a qualitative approach maps the main policies of initial teacher training in Brazil, analyzing the persistence of traditional concepts under new approaches. The research employed an integrative review, collecting data from academic databases and education journals between 2000 and 2024. Inclusion criteria included studies published in Portuguese and reviews addressing initial teacher training and educational policies, excluding analyses focused on continuous training. Content analysis identified recurring patterns, revealing how technicist practices prevail in training policies, even amidst modernization efforts. The study concludes that the limited integration of innovative approaches hinders the preparation of teachers to face contemporary educational challenges.

Keywords: Initial Teacher Training Policies. Teaching. Traditional Concepts. New Approaches.

¹Graduando em Matemática Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Caxias. souskau986@gmail.com

²Graduando em Matemática Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Caxias. carlosrd002@gmail.com

³Graduando em Matemática Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Caxias. lucasgomes02@hotmail.com.br

⁴Graduanda em Matemática Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Caxias. maysakrysty@gmail.com

⁵Mestre em Matemática pelo Instituto de Matemática da Universidade Federal de Alagoas dgeron2222@gmail.com

⁶Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) lauralopesarel@gmail.com

1. Introdução

A formação e o desenvolvimento profissional de professores têm sido, historicamente, objeto de estudo por diversos pesquisadores do campo das Ciências da Educação. Nas últimas duas décadas, no entanto, houve uma ampliação do enfoque dessas pesquisas, tanto ao nível nacional quanto internacional.

A partir da década de 1980, os estudos passaram a incluir temas como os saberes docentes, as percepções dos professores sobre seus estudantes e o trabalho pedagógico que realizam, além dos conhecimentos profissionais que mobilizam em seu cotidiano de atuação. Nesse contexto, também surgiram investigações sobre as políticas de formação docente no Brasil, visando mapear as iniciativas das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e suas implicações para a prática pedagógica (Franco, 2014).

Entre essas pesquisas, destaca-se o estudo coordenado por Gatti, Barreto e André (2011), encomendado pela UNESCO, que mapeou as políticas de formação docente em municípios das cinco regiões brasileiras. Esse estudo evidenciou tensões e contradições no exercício do magistério, além de apontar uma descontinuidade nas políticas públicas, o que impacta negativamente a atuação profissional dos professores.

Por reconhecer a complexidade e a amplitude do tema da formação de professores, que abrange diversos saberes e conceitos fundamentais, como docência, profissionalização, teoria e prática pedagógica, optamos por focar nossa reflexão na formação inicial de professores na contemporaneidade e nas tensões que emergem desse contexto.

Conforme destacado por Charlot (2000) e Franco (2019), é importante ressaltar que o saber se diferencia da informação e do conhecimento, por implicar a apropriação pelo sujeito, sendo um produto da mediação entre teoria, prática e reflexão do sujeito, não apenas um mero resultado. Dessa forma, no processo de formação inicial, o indivíduo estabelece conexões com diversos tipos de conhecimento: o conhecimento teórico-prático em sintonia com o currículo estabelecido, o conhecimento dos outros sujeitos dos quais ele tem acesso e dos quais se apropria, integrando-os ao seu próprio conhecimento, e o conhecimento advindo de suas experiências e trajetórias de vida (Tardif, 2014). A aquisição desses saberes implica na construção epistêmica do indivíduo, influenciada pela forma como ele interpreta e valida o que aprende.

O objetivo deste artigo é analisar criticamente as políticas de formação docente no Brasil, por meio de uma revisão de literatura, com o intuito de identificar a persistência de conceitos tradicionais no processo formativo de professores. Além disso, busca-se compreender como essas

abordagens tradicionais são integradas e reconfiguradas nas novas diretrizes educacionais, avaliando o impacto dessas continuidades no desenvolvimento das competências e práticas pedagógicas dos futuros docentes.

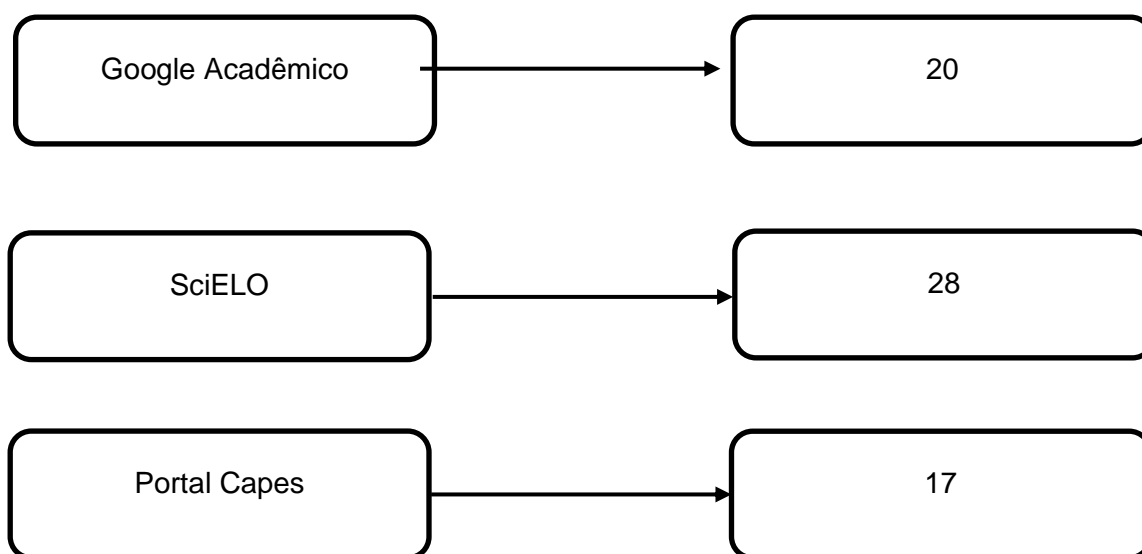
Para analisar os saberes envolvidos na relação com o conhecimento de estudantes de licenciatura em Libras, tema de nossa pesquisa de doutorado (Souza, 2022), é essencial compreender as lógicas que regem a formação docente, especialmente as políticas envolvidas, com o intuito de “descobrir o que os governos fazem, por que fazem e que diferença isso faz” (Reis; André; Passos, 2020, p. 35). Portanto, é necessário compreender quais ações são mobilizadas pelo Estado por meio das políticas públicas educacionais, quais diretrizes regem as instituições e quais tensões são apontadas por estudiosos e pesquisadores da área no país.

2. Metodologia

Trata-se de um estudo de caráter descritivo exploratório de abordagem qualitativa com o objetivo de mapear na literatura as principais políticas de formação inicial de professores no Brasil e analisar a continuidade de conceitos tradicionais sob novas abordagens. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura, juntamente da legislação brasileira que trata da formação de professores para a educação básica, seguindo as diretrizes de revisão integrativa, com o propósito de sintetizar os achados sobre o tema.

A coleta de dados foi realizada em bases de dados acadêmicas, Google Scholar, e periódicos da área de Educação, abrangendo o período entre 2000 e 2024, utilizando descritores como "formação de professores", "políticas educacionais no Brasil", "abordagens tradicionais", e "inovações pedagógicas". Foram aplicados critérios de inclusão, tais como estudos publicados em português, revisões, artigos empíricos e teóricos que tratassem especificamente da formação inicial de professores e das políticas educacionais. Estudos que não abordavam diretamente o tema ou focavam em contextos de formação contínua foram excluídos.

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, visando identificar padrões recorrentes sobre a permanência de conceitos tradicionais nas políticas de formação docente. Os resultados foram organizados em categorias temáticas, permitindo a construção de uma visão crítica sobre como essas abordagens tradicionais continuam a influenciar o processo formativo, mesmo diante de tentativas de inovação nas diretrizes atuais.

Fluxograma 1: Trabalhos encontrados nas bases de dados pesquisadas

Fonte: Adaptado pelos autores

Após a seleção dos artigos, foi realizada uma análise, que resultou na criação de categorias analíticas. Essa categorização visou organizar as informações coletadas de forma a agrupá-las em temas mais amplos. Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo envolve três etapas principais: recorte (seleção das unidades de análise), enumeração (definição das regras de contagem) e classificação (agregação e categorização dos dados). Esse processo permite transformar os dados brutos em representações organizadas do conteúdo. Assim, nesta pesquisa, as informações foram classificadas e reagrupadas, resultando na identificação de categorias que englobam as principais políticas de formação inicial de professores no Brasil.

3. A formação docente no contexto brasileiro: articulação entre política educacional, currículo e prática reflexiva

3.1. A formação docente como projeto nacional de educação

A educação constitui um campo no qual circulam e promovem diversos saberes, práticas e políticas, o que implica na articulação de um projeto nacional de educação que transcende as fronteiras escolares e abrange questões sociais, culturais e econômicas. Esse projeto exige uma reflexão profunda sobre quais conhecimentos devem ser privilegiados, como os relacionados ao currículo, e quais estratégias são mais adequadas para implementá-los, incluindo a formação e a prática docente. A implementação desse projeto nacional também depende de recursos, como a

alocação de investimentos financeiros, formação continuada de professores e o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a educação (Nóvoa, 2022).

Ao longo dos séculos, as finalidades da educação têm sido associadas à construção de um ser humano virtuoso, emancipado, racional, cidadão e crítico, consolidando-se como um pilar fundamental para o progresso social e o desenvolvimento sustentável das nações. Assim, ela é vista não apenas como um meio de transmitir conhecimento, mas também como uma ferramenta poderosa para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Nesse contexto, a figura da criança e a do professor assumem papel central, sendo o docente um agente transformador e o aluno o sujeito do processo educativo, cujas potencialidades precisam ser desenvolvidas desde cedo (Nóvoa, 2022).

Desde a década de 1960, o desenvolvimento profissional dos docentes tem passado por transformações significativas, refletindo mudanças nas concepções educacionais e nas demandas sociais. Inicialmente, os professores foram ignorados quanto à sua influência no processo educativo e considerados meros transmissores de conteúdo. No entanto, a partir da década de 1990, começaram a ser vistos como figuras essenciais, capazes de influenciar diretamente o aprendizado dos alunos e, por isso, passaram a ser o foco de estudos e pesquisas que exploram questões relacionadas aos problemas enfrentados nas escolas e ao aprimoramento das práticas pedagógicas (Nóvoa, 2022).

No contexto brasileiro, a formação e a valorização docente foram significativamente influenciadas pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que estabeleceram as bases para a formulação de diversos documentos e políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação. Essas políticas buscaram atender aos compromissos assumidos em acordos internacionais e visaram alcançar metas relacionadas à universalização do ensino, à inclusão social e à redução das desigualdades educacionais, muitas vezes alinhadas com a lógica globalizada que orienta os processos educativos contemporâneos (Walsh, 2009).

Atualmente, embora a escola não detenha exclusivamente o poder de transformação social, ela continua a desempenhar um papel crucial na preparação das futuras gerações. A escola é um espaço de construção de conhecimento e de promoção da cidadania, que pode mediar a distância entre a ciência complexa e a cultura popular produzida no cotidiano. Ao proporcionar um ambiente de aprendizado que valorize a reflexão crítica e o pensamento autônomo, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de se apropriar do saber e de interpretar a realidade de forma crítica e consciente (Libâneo, 2011).

A universalização do ensino no Brasil trouxe importantes conquistas, incluindo a democratização do acesso à educação e a ampliação das oportunidades para grupos historicamente

excluídos, como populações de baixa renda e minorias étnicas. No entanto, esse processo também trouxe desafios, como a introdução de uma lógica de avaliação e controle baseada em indicadores econômicos globalizados, que nem sempre refletem a realidade educacional local e levantam questões sobre a eficácia e a inclusividade dessas políticas de avaliação (Charlot, 2020).

As propostas educacionais para o desenvolvimento dos professores, por vezes, os tratam como meros executores de decisões tomadas por gestores e especialistas, que desconsideram sua capacidade de produzir conhecimento e refletir criticamente sobre sua prática. Essa abordagem tecnicista limita a autonomia docente e impede a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inovadora e adaptada às necessidades dos alunos. Por isso, é fundamental oferecer experiências diversificadas e significativas na formação dos professores, que permitam a construção de novos saberes a partir da interação com o contexto escolar e da prática cotidiana (Franco; Gilberto, 2011; Pimenta, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 desempenha um papel essencial ao definir os fins e os fundamentos da formação inicial docente, orientando-se pelas necessidades e características de cada fase de desenvolvimento dos alunos. Essa legislação se consolidou como um marco nas políticas educacionais brasileiras, estabelecendo diretrizes para a formação de professores que visam atender aos desafios contemporâneos da educação e preparar os docentes para atuar de forma efetiva em diferentes contextos escolares (Brasil, 1996).

Diversas políticas educacionais, como o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e o Plano de Metas Todos pela Educação, foram implementadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no Brasil, focando na formação e valorização dos professores, além de promover melhorias nas condições estruturais das escolas. Essas iniciativas representam esforços significativos para alinhar a formação docente com as demandas do século XXI e para garantir uma educação mais equitativa e inclusiva (Brasil, 2007).

Programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) têm sido fundamentais para fortalecer a formação inicial e continuada dos profissionais da educação no Brasil. Tais iniciativas buscam atender à crescente demanda por qualidade na educação e ampliar o acesso a oportunidades formativas para professores de todas as regiões do país, contribuindo para a construção de uma educação pública de qualidade e para o desenvolvimento profissional dos docentes (Gatti et al., 2011).

Garantir uma formação inicial de qualidade para os professores é essencial para a melhoria da escolarização básica, pois há uma relação direta entre a qualidade da formação docente e os resultados de aprendizado dos alunos. Professores bem preparados têm mais condições de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, contribuindo para um ensino mais significativo

e para o desenvolvimento integral dos estudantes (Libâneo, 2011). Assim, investir na formação docente é investir na construção de uma educação mais justa, inclusiva e capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

3.2. Desafios teórico-práticos no currículo da formação de professores a nível nacional

As mudanças curriculares, impulsionadas por diretrizes, parâmetros e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), políticas de inclusão e acesso ao Ensino Superior, reformas e ampliações no Ensino Médio, entre outros fatores, representam um conjunto abrangente de reformas educacionais que impactam diretamente o papel do professor. Essas mudanças buscam não apenas atualizar e adaptar o currículo às demandas da sociedade contemporânea, mas também promover o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, influenciando significativamente a formação dos docentes. A implementação dessas reformas visa preparar os professores para lidar com novos desafios e proporcionar um ensino de maior qualidade, que responda às necessidades de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Por trás de cada currículo, há intenções e escolhas políticas que refletem as prioridades e interesses dos governos em exercício. No caso da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores (BNC-Formação, 2020), sua concepção foi baseada em documentos anteriores que, em muitos casos, desconsideram o conhecimento científico acumulado sobre formação docente, educação básica e prática pedagógica. Embora a proposta da BNC-Formação tenha sido apresentada como uma solução para padronizar a formação de professores e garantir maior qualidade no ensino, sua formulação e implementação foram realizadas de maneira centralizada e verticalizada, sem a participação efetiva da comunidade acadêmica, de educadores e especialistas da área. Essa falta de diálogo e consulta pública levantou críticas e preocupações, por ignorar a diversidade de contextos educacionais do país e as especificidades regionais, comprometendo a efetividade das políticas educacionais propostas (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020).

A formação de professores precisa incorporar princípios essenciais, como interdisciplinaridade, transversalidade e contextualização, para garantir um ensino alinhado com as diretrizes pedagógicas nacionais e que responda às necessidades reais da prática educativa. Esses princípios devem ser aplicados não de forma genérica, mas respeitando as especificidades de cada escola, a realidade de cada região e município, bem como as características culturais locais. A contextualização do ensino é fundamental para os professores poderem adaptar suas práticas pedagógicas, tornando o processo de aprendizagem mais significativo para os alunos.

Nesse sentido, Thesing e Costas destacam que uma formação centrada em conhecimentos sólidos e contextualizados é crucial para o desenvolvimento de profissionais críticos e atuantes em seus espaços de trabalho:

A base de um curso de formação de professores deve estar centrada em conhecimentos que forneçam aos futuros professores os pressupostos do fazer docente, ou seja, os Fundamentos da Educação que contribuem nos processos formativos de professores críticos e atuantes em seus espaços e cotidianos de trabalho. Assim, parece haver um contexto marcado pela contradição, em que a partir da defesa da qualidade e de princípios caros à área educacional, indica-se a perda da especificidade da formação dos professores, que nos parece estar aliada a interesses de uma educação que conforma e adapta, num sistema de reprodução do ideário capitalista (Thesing; Costas, 2017, p. 178).

Dessa forma, observa-se que, embora os princípios pedagógicos enfatizem a interdisciplinaridade e a contextualização, há uma tensão entre a busca pela qualidade educacional e a padronização do currículo, o que pode levar à perda de especificidade local e à adequação a interesses externos, conforme apontado pelos autores. A seguir, outros teóricos exploram como essa contradição impacta diretamente a prática docente e a formação de professores.

De acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), é preciso questionar as reformas propostas, por esconderem intencionalidades, como falsas ideias e promoção de competitividade entre instituições e pessoas, numa excessiva valorização de notas e índices, de competências e competitividade que muito se assemelha às políticas de mercado.

Embora impulsionada por um discurso predominante que aponta para a falta de diálogo entre as licenciaturas e a prática escolar, bem como para a desarticulação entre teoria e prática, a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores (2020) estabelece um currículo orientado para a prática como solução para as deficiências no ensino e na formação inicial.

Contudo, este documento apresenta uma proposta uniforme de formação inicial sem considerar as características individuais dos estudantes. Hoje, os licenciandos, possuem uma condição socioeconômica e cultural, que se distancia de um processo formativo democrático e emancipatório, pois seus princípios reduzem a formação a uma mera técnica de execução. Tais características evidenciam uma abordagem educacional mercadológica, na qual não se questionam as escolhas, mas apenas se enfatiza o aspecto pragmático do conhecimento (Thesing; Costas, 2017).

Essa problemática tem sido objeto de discussões em relação aos cursos de formação, frequentemente acusados de privilegiar a teoria em detrimento da prática, ou de apresentarem conhecimentos produzidos nas academias que não se aplicam às situações próximas às realidades enfrentadas pelos professores. Além disso, seus conteúdos curriculares são muitas vezes percebidos como desconectados do contexto educacional (Charlot, 2006; Libâneo, 2011).

Saviani (2008) argumenta que esse embate surge da oposição entre duas correntes: uma tradicional, que enfatiza a teoria e destaca o papel do professor como detentor de conhecimento embasado teoricamente, e outra, denominada renovadora, que prioriza a prática e ressalta o papel do estudante como alguém que só aprende por meio da atividade prática. Essa dicotomia entre teoria e prática reflete também uma oposição entre professor e estudante: enquanto um reivindica uma formação mais prática, acusando o curso de excesso de teoria, outro tende a defender a importância da teoria na vida social e profissional.

Em sua experiência com a formação de professores, Franco (2008) destaca o discurso tanto dos estudantes quanto dos profissionais atuantes na área da educação, que criticam a falta de valorização da teoria ensinada nas universidades quando aplicada na prática. Os estudantes apontam para essa lacuna entre os extremos, além do desinteresse pelos estudos teóricos. A pesquisadora atribui essa situação a uma postura dos formadores de professores que não se preocupam em estruturar seus cursos de forma que os conhecimentos teóricos dialoguem com seu uso pragmático. Essa dissociação faz com que o momento voltado para praticar os ensinamentos se torne mecânico e repetitivo, sem exigir do sujeito a reflexão e a articulação entre eles.

Para superar essa dicotomia, Nóvoa propõe a criação de um "terceiro lugar", um espaço de encontro entre os professores universitários responsáveis pela formação docente e os que atuam na rede escolar básica. Esse espaço articula a universidade, a escola e os professores, estabelecendo uma conexão estreita com a profissão, onde a formação de docentes ocorre simultaneamente à produção e valorização da prática.

A raiz desse dilema, conforme Saviani (2008), está na compreensão da relação entre teoria e prática, pois, na maioria das vezes, uma tende a excluir a outra. Entretanto, opor teoria e prática implica sugerir que uma ou outra pode ser dispensada, o que não é verdade, uma vez que não existe teoria sem prática, bem como ao contrário. Não há cursos exclusivamente teóricos ou práticos; caso fosse assim, poderia resultar em uma formação fragilizada. Ambos os aspectos são indissociáveis, sendo aspectos fundamentais da experiência humana e, embora distintos, são interdependentes, complementando-se mutuamente.

A construção de significados parte da aplicação de uma regra, de uma experimentação e de uma ação. Quando se busca aprimorar o desempenho prático, está-se gerando teoria. A prática desenvolvida com segurança só ocorre devido ao conhecimento prévio (e, portanto, teórico) sobre aquela ação. Charlot (2006) ressalta que o praticante sempre pode questionar os dados apresentados pelo teórico, analisando-os com base em suas próprias experiências reais de trabalho. Por sua vez, o teórico deve considerar essas experiências dos professores, pois não há soluções prontas para situações precárias de trabalho.

"Prática e teoria são atividades de natureza diferentes que na docência acontecem numa relação dialética, isto é, as ações de ensinar não estão isentas do pensamento teórico e é ele que demarca a intencionalidade da atividade prática" (ANPED, 2019, p. 6). Concordamos com Saviani (2008, p. 126) quando ele afirma que "a prática é a razão de ser da teoria", ou seja, a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática, que, por sua vez, opera como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. Assim, existe uma relação de interdependência entre elas. Muitos dos problemas discutidos pela teoria advêm da prática. Assim, o estudo teórico esclarece a prática, tornando-a coerente, eficaz e consistente. "Sem a teoria, a prática será cega" (Saviani, 2008, p. 126), mecanizada, deixando de ser uma atividade humana.

Essa relação precisa ser enfatizada, por fundamentar a atuação futura do docente junto aos estudantes, ao ser necessário reiterar a interdependência entre elas e enfraquecer o discurso que as polariza, priorizando a prática em detrimento da teoria, quando, na verdade, muito do que se considera prático é um discurso sobre a prática (Charlot, 2006). Somente por meio dessa articulação é possível transformar didaticamente o conhecimento adquirido em situações e contextos específicos. As práticas, ao serem "iluminadas pela teoria" (Franco; Gilberto, 2011, p. 218), tornam-se ferramentas de formação e objetos de investigação.

As teorias elaboradas pelos pesquisadores podem e devem ser confrontadas com a realidade, assim como as práticas merecem ser analisadas, pois são definidas pelo contexto e não podem ser aplicadas indiscriminadamente. Dessa forma, por meio da articulação entre teoria e atuação, ocorre a constante construção de significados, enriquecida pelas vivências, interações e eventos do cotidiano.

Para contornar essa situação, foi introduzido um adendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, em 2013, no art. 62, que propõe uma política de incentivo à formação docente para atuação na escola básica pública. Esse incentivo ocorre por meio de programas que oferecem bolsas de iniciação à docência a estudantes de licenciatura e ampliam a carga horária de prática de estágio, promovendo a integração entre teoria e prática.

Entre esses programas, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica. O PIBID permite aos licenciandos uma imersão no ambiente escolar, fortalecendo a conexão entre universidade e escola básica, e contribuindo para a formação de docentes. A Residência Pedagógica, por sua vez, oferece uma experiência de estágio mais aprofundada, baseada em um modelo de residência supervisionada, onde o estudante passa a atuar diretamente na sala de aula sob a orientação de um professor experiente. Ambos os programas visam aprimorar a formação inicial dos futuros professores, valorizando a prática docente e facilitando a transição para o exercício da profissão.

Na Resolução CNE/CP nº 2 (2015), há um incentivo à promoção de um projeto de formação que articule a instituição de Ensino Superior e a Educação Básica, por meio de propostas de extensão ou pela inserção dos licenciandos na rede pública de ensino, levando em consideração o contexto em que estão inseridos. No Art. 4º, propõe-se que as instituições devam contemplar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir um padrão efetivo de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com os planos institucionais. Além disso, destaca-se a ampliação da carga horária para três mil e duzentas horas, acrescentando cem horas às práticas de estágio curricular previstas na LDB, totalizando quatrocentas horas.

3.3. Integração entre formação docente e prática escolar: modelos e experiências

A integração entre a formação docente e a prática escolar tem sido uma das grandes prioridades na educação brasileira nas últimas décadas, considerando especialmente o papel transformador que a educação exerce sobre a sociedade. A necessidade de alinhar teoria e prática na formação de professores surge como uma resposta às exigências de um ensino de qualidade e à preparação dos educadores para a diversidade de desafios que se apresentam no cotidiano escolar (Felipe; Bahia, 2020).

É fundamental haver uma articulação entre o conhecimento acadêmico e a experiência em sala de aula para a constituição da identidade docente e para o aprimoramento das práticas pedagógicas, tornando-se essencial para a formação inicial e continuada dos professores (Ferreira; Siqueira, 2020). Em um cenário educacional em constante evolução, as demandas da sociedade impõem aos professores a necessidade de adaptação a novas tecnologias, métodos pedagógicos e contextos sociais diversos.

Nesse sentido, o papel do professor vai além de simples transmissores de conhecimento: ele precisa ser também um mediador das dinâmicas sociais que acontecem dentro da sala de aula, de modo a garantir um aprendizado significativo e inclusivo para todos os alunos. Assim, é crucial que a formação docente não apenas desenvolva o conhecimento teórico, mas também prepare os educadores para a complexidade das interações e práticas pedagógicas em ambientes escolares (Moraes, 2009).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa fortalecer essa integração, cujo objetivo é aproximar os alunos dos cursos de licenciatura do contexto escolar. Ao inserir os estudantes de licenciatura diretamente nas escolas da rede pública, o PIBID permite uma vivência prática que complementa o conhecimento teórico adquirido nas universidades. O programa facilita a aplicação de metodologias de ensino e proporciona aos licenciandos a oportunidade

de desenvolver e implementar projetos pedagógicos, baseados em teorias contemporâneas da educação (Gonçalves; Costa, 2023).

Essa vivência prática contribui significativamente para a formação dos futuros professores, oferecendo experiências que vão desde a elaboração de atividades didáticas até a observação e análise das dinâmicas escolares. Enriquecendo, assim, a formação acadêmica com práticas reais e contextualizadas. Os participantes do PIBID têm a oportunidade de vivenciar, sob a supervisão de professores experientes, o processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade.

Além disso, o programa oferece um espaço para que os licenciandos se familiarizem com a gestão de sala de aula, o planejamento e a avaliação do ensino, habilidades essenciais para a carreira docente. Nesse sentido, o PIBID não só cumpre o papel de aproximar teoria e prática, mas também serve como um ambiente onde os licenciandos podem experimentar diferentes abordagens pedagógicas e avaliar, em tempo real, suas próprias escolhas metodológicas (Felipe; Bahia, 2020).

Além do PIBID, outro modelo de formação que se destaca pela integração entre a formação teórica e a prática escolar é o Programa Residência Pedagógica. Criado com a proposta de melhorar a formação inicial dos futuros professores de licenciaturas, o programa visa proporcionar experiências imersivas em escolas públicas, permitindo que os licenciandos exerçam atividades pedagógicas sob a orientação de preceptores.

Esse modelo de formação tem se mostrado eficaz ao promover a reflexão constante sobre as práticas docentes e ao integrar os estudantes com o ambiente educacional desde os primeiros anos da sua formação (Felipe; Bahia, 2020). A residência pedagógica tem sido apontada como uma excelente oportunidade para os futuros educadores se familiarizarem com a realidade da sala de aula e para desenvolverem habilidades práticas essenciais para o exercício da docência.

Em um estudo sobre a eficácia do Programa Residência Pedagógica, as pesquisadoras Ferreira e Siqueira (2020) destacam que os residentes, ao estarem imersos no cotidiano da escola, têm a oportunidade de realizar intervenções pedagógicas reais, o que favorece a criação de soluções criativas para os desafios educacionais. A experiência direta com os alunos, em um ambiente supervisionado, permite que os licenciandos experimentem diferentes formas de abordagem pedagógica e vejam, na prática, os efeitos de suas ações no aprendizado dos estudantes.

Além disso, a interação com os preceptores oferece uma oportunidade valiosa de aprendizado colaborativo, onde os futuros professores podem discutir suas estratégias de ensino e refletir sobre suas práticas, ajustando-as conforme necessário. A importância da articulação entre a teoria e a prática, conforme defendido por Darling-Hammond (2006), é um dos pilares dessas iniciativas.

A autora destaca que a formação de professores deve proporcionar experiências que não apenas preparem os licenciandos para ensinar conteúdos específicos, mas que também os capacitem a lidar com as complexidades do ambiente escolar, incluindo a diversidade de alunos e as

diferentes demandas pedagógicas. No contexto brasileiro, programas como o PIBID e a Residência Pedagógica se destacam por criarem espaços de aprendizado que articulem teoria e prática, permitindo aos futuros professores uma formação mais completa e abrangente (Moraes, 2009).

Um dos principais benefícios desses programas é que eles promovem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Ao vivenciarem a sala de aula, os licenciandos têm a oportunidade de refletir sobre suas escolhas metodológicas, a gestão de sala de aula e a adaptação de conteúdos para diferentes contextos e realidades escolares. A reflexão sobre essas experiências permite que os futuros professores desenvolvam uma visão crítica sobre a profissão e se posicionem como agentes transformadores do processo educacional.

A contribuição dos programas para a qualidade da educação também é um ponto central. Ao possibilitar a formação de professores mais bem preparados para os desafios do ensino, esses programas contribuem para a melhoria do Ensino Básico, impactando diretamente a qualidade da educação que os alunos da rede pública recebem. A prática pedagógica dos licenciandos, ao ser realizada sob orientação de preceptores experientes, resulta em práticas educacionais mais assertivas e adaptadas às necessidades dos estudantes.

Ademais, a integração entre teoria e prática não se limita à formação inicial dos docentes. Programas de formação continuada, como o PIBID e a Residência Pedagógica, também têm se mostrado eficazes no aprimoramento da prática pedagógica ao longo da carreira docente. O aprendizado contínuo, que ocorre por meio da reflexão e da troca de experiências entre professores, alunos e preceptores, é fundamental para que os educadores possam evoluir profissionalmente e enfrentar os novos desafios que surgem ao longo da sua trajetória (Nóvoa, 2008).

Portanto, é possível afirmar que os programas como o PIBID e a Residência Pedagógica não apenas oferecem uma formação de qualidade para os futuros professores, mas também contribuem para o fortalecimento da Educação Básica. A articulação entre universidade e escola, característica desses programas, promove um ciclo de aprendizagem contínuo, onde teoria, prática e reflexão se complementam e se retroalimentam, de maneira que formam docentes mais preparados para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e diversa.

Esses programas contribuem diretamente para a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a melhoria da educação. Portanto, a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, proporcionada por programas como o PIBID e a Residência Pedagógica, é um passo fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, eficaz e alinhada com as necessidades da sociedade contemporânea.

4. Conclusão

A análise das políticas de formação docente no Brasil revela que a superação da dicotomia entre teoria e prática permanece um desafio central. Assim, recomenda-se a criação de políticas que integrem essas dimensões de forma eficaz, adaptando a formação às demandas locais e às especificidades regionais. Programas como o PIBID e a Residência Pedagógica têm se mostrado essenciais para promover a articulação entre universidade e escola, mas é fundamental expandir e consolidar iniciativas que considerem o contexto educacional diversificado do país.

Somente por meio da construção conjunta entre universidades, escolas e políticas públicas será possível formar professores críticos e reflexivos, capazes de enfrentar os desafios da prática pedagógica contemporânea e contribuir para uma educação mais equitativa e inclusiva no Brasil.

A partir das discussões apresentadas ao longo deste artigo, é possível inferir que a relação entre teoria e prática na formação docente permanece como um tema central e desafiador para as políticas educacionais no Brasil. As reflexões dos autores revisados evidenciam a urgência de superar a dicotomia entre teoria e prática, reconhecendo a complementaridade e interdependência desses dois pilares na formação de professores. A proposta de Nóvoa (2022), que sugere a criação de um "terceiro lugar", onde universidade, escola e professores trabalham de forma integrada, oferece uma alternativa promissora para alinhar a formação inicial às demandas reais da prática pedagógica, proporcionando um espaço de articulação entre o conhecimento acadêmico e a experiência docente.

Além disso, a análise das políticas educacionais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores (2020), bem como os programas de incentivo à iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a Residência Pedagógica, sublinha a importância de adaptar a formação às especificidades dos sujeitos envolvidos, principalmente no contexto da educação básica. Esses documentos enfatizam a necessidade de uma integração mais robusta entre teoria e prática nos currículos dos cursos de licenciatura, assegurando que os professores em formação não apenas compreendam os conceitos teóricos, mas saibam aplicá-los de maneira crítica e contextualizada. A revisão da LDB 9.394/96, que incluiu medidas para fomentar essa integração, representa um avanço significativo na abordagem das políticas educacionais voltadas à formação docente no Brasil.

Portanto, conclui-se que a construção de uma formação docente de qualidade exige um esforço conjunto de instituições de ensino superior, escolas e professores, promovendo uma articulação constante e efetiva entre teoria e prática. Somente por meio dessa integração será possível formar professores capacitados, reflexivos e preparados para enfrentar os desafios da prática pedagógica contemporânea de forma crítica e consciente. Este movimento de mudança contribuirá não

apenas para o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, atendendo às exigências de uma sociedade em constante transformação.

Referências

ANDRÉ, M. P. D. A. **A formação de professores e o trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora X, 2018.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Descaracterização da formação de professores: aprovação do Parecer 22 - a BNC da Formação. **Boletim ANFOPE**, n. 4, ano 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/BOLETIM-04-2019-ANFOPE-2019-n4.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

ANPED. Uma formação formatada. Posição da ANPED sobre o “texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. 09 out. 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 08 out. 2024.

BRASIL. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp_leis/leis_texto.asp. Acesso em: 09 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2020, Seção 1, p. 103-106. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015, Seção 1, p. 8-12.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 11, n. 31, p. 07-18, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

CHARLOT, B. Da relação sobre o saber: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução Sandra Pina. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DARLING-HAMMOND, L. **The right to learn: a blueprint for creating schools that work.** San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

FELIPE, C. G.; BAHIA, A. M. **A integração entre formação docente e prática escolar:** uma análise das políticas educacionais no Brasil. Educação e Sociedade, v. 42, n. 5, p. 123-136, 2020.

FERREIRA, S. P.; SIQUEIRA, L. M. **Programas de formação docente:** experiências de imersão e prática pedagógica no PIBID e na Residência Pedagógica. São Paulo: Editora Y, 2020.

FRANCO, M. A. R. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/R7rKK8P8Cx8jFXgbq6fYtm/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2024.

FRANCO, M. A. R. S. Saberes pedagógicos: reflexões conceituais. In: MARIN, A. J. et al. (Org.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2019. p. 51-70.

FRANCO, M. A. R. S.; GILBERTO, I. J. L. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias**, v. 12, n. 25, p. 212-224, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24177>. Acesso em: 14 out. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, D. F.; COSTA, T. S. PIBID como impulsionador da formação docente: um relato de experiência. **Cadernos Macambira**, v. 8, n. especial 1, p. 194-195, 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, M. J. S. **A importância da prática pedagógica na formação de professores:** desafios e perspectivas. Campinas: Papirus, 2009.

MORAES, M. J. S. **A residência pedagógica como espaço de reflexão sobre a prática docente.** São Paulo: Cortez, 2020.

NÓVOA, A. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Profissão professor: formação, identidade e prática pedagógica.** Porto: Porto Editora, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, n. 3, p. 5-14, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 07 out. 2024.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Form. Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.289>. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 14 out. 2024.

SANTOS, M. R. **A prática pedagógica como espaço de transformação no ensino superior**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 3, p. 98-112, 1998.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. A “mudança de figura”: proposições para “mudar um país”? **Revista Teias**, v. 18, n. 50, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.27850>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/27850>. Acesso em: 14 out. 2024.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. C. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.