

O DISTANCIAMENTO ENTRE
FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA
E PRÁTICA DOCENTE:
ANÁLISE DAS LACUNAS
ESTRUTURAIS NA
PREPARAÇÃO DE
PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA

THE GAP BETWEEN UNIVERSITY TRAINING AND TEACHING PRACTICE:
ANALYSIS OF STRUCTURAL DEFICIENCIES IN THE PREPARATION OF
TEACHERS FOR BASIC EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 24/01/2026

REGISTRO DOI: [10.5281/zenodo.18363924](https://doi.org/10.5281/zenodo.18363924)

Joelson Lopes da Paixão¹

RESUMO

A formação inicial de professores no Brasil apresenta lacunas significativas entre os fundamentos teóricos oferecidos nas licenciaturas e as demandas concretas do exercício docente na educação básica. Embora as universidades sejam responsáveis por proporcionar base científica, pedagógica e ética consistente, observa-se que muitos egressos ingressam nas escolas despreparados para lidar com a complexidade da sala de aula, com a diversidade dos sujeitos, com a gestão curricular e com os desafios socioemocionais e institucionais da profissão. Este estudo objetiva analisar criticamente as lacunas existentes entre teoria e prática na formação docente, evidenciando os limites dos modelos formativos excessivamente academicistas e desconectados da realidade escolar. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores contemporâneos da Educação, em documentos normativos nacionais e em estudos que discutem a profissionalização docente. Os resultados apontam que a fragilidade da articulação entre universidade e escola, a superficialidade das experiências práticas e a ausência de formação voltada à reflexão crítica sobre o fazer pedagógico contribuem para a construção de um professor inseguro, reproduzidor de práticas tradicionais e pouco preparado para responder às exigências contemporâneas da educação básica. Conclui-se que é imprescindível repensar os currículos das licenciaturas, fortalecendo a integração entre teoria, prática e reflexão, de modo a formar professores críticos, autônomos e capazes de atuar de forma ética e transformadora. As tecnologias da informação e comunicação emergem como ferramentas indispensáveis nesse processo de renovação pedagógica, embora sua integração efetiva ainda constitua desafio nos currículos formativos.

Palavras-chave: Formação docente. Teoria e prática. Licenciaturas. Profissionalização do professor. Metodologias ativas.

ABSTRACT

Initial teacher training in Brazil presents significant gaps between the theoretical foundations offered in undergraduate programs and the concrete demands of teaching practice in basic education. Although universities are responsible for providing a consistent scientific, pedagogical, and ethical foundation, many graduates enter schools unprepared to deal with the complexity of the classroom, the diversity of students, curriculum management, and the socio-emotional and institutional challenges of the profession. This study aims to critically analyze the existing gaps between theory and practice in teacher training, highlighting the limits of excessively academic training models disconnected from school reality. The research is based on a bibliographic review of contemporary authors in Education, national normative documents, and studies discussing teacher professionalization. The results indicate that the fragility of the articulation between university and school, the superficiality of practical experiences, and the absence of training focused on critical reflection on pedagogical practice contribute to the construction of an insecure teacher, reproducer of traditional practices, and poorly prepared to respond to the contemporary demands of basic education. It is concluded that it is essential to rethink undergraduate curricula, strengthening the integration between theory, practice, and reflection, to train critical, autonomous teachers capable of acting in an ethical and transformative manner. Information and communication technologies emerge as indispensable tools in this process of pedagogical renewal, although their effective integration still constitutes a challenge in training curricula.

Keywords: Teacher training. Theory and practice. Undergraduate programs. Teacher professionalization. Active methodologies.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores ocupa posição estratégica no debate educacional contemporâneo, uma vez que o docente constitui o principal mediador entre o conhecimento sistematizado e os sujeitos em processo de escolarização. No entanto, apesar da centralidade desse papel, a formação inicial oferecida pelas universidades brasileiras tem sido reiteradamente questionada quanto à sua eficácia em preparar profissionais aptos a enfrentar os desafios reais da sala de aula. Observa-se, de modo recorrente, que muitos professores iniciantes vivenciam um choque entre o que foi aprendido nos cursos de licenciatura e as exigências concretas do cotidiano escolar, evidenciando uma lacuna estrutural entre teoria e prática.

Historicamente, os cursos de formação docente no Brasil foram organizados sob uma lógica fortemente academicista, priorizando conteúdos teóricos, fundamentos filosóficos e históricos da educação, bem como abordagens pedagógicas descoladas da realidade concreta das escolas públicas e privadas. Embora tais saberes sejam indispensáveis para a construção de uma base crítica e reflexiva, sua apresentação fragmentada e, muitas vezes, desvinculada das experiências práticas contribui para a formação de um professor que domina discursos pedagógicos, mas encontra dificuldades em transformá-los em ações efetivas no contexto escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica deve assegurar sólida formação teórica, associada à prática de ensino, de modo a atender às especificidades de cada etapa e modalidade educacional (BRASIL, 1996). Contudo, na prática, observa-se que a articulação entre esses dois eixos permanece frágil. Estágios supervisionados, muitas vezes burocratizados, experiências práticas tardias e a pouca integração entre universidade e escola revelam o distanciamento entre o que a legislação prevê e o que efetivamente se concretiza nos cursos de licenciatura.

Esse cenário é agravado pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente o espaço escolar. O professor contemporâneo é convocado a lidar com a diversidade, com as desigualdades sociais, com estudantes que apresentam diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem, além de demandas relacionadas à inclusão, à saúde mental e ao uso crítico das tecnologias digitais. Tais desafios exigem competências que ultrapassam o domínio de conteúdos disciplinares, requerendo habilidades pedagógicas, socioemocionais e éticas que nem sempre são contempladas de forma consistente na formação universitária. Nesse contexto, as tecnologias da informação e comunicação (TIC) emergem como ferramentas fundamentais para a inovação pedagógica e o engajamento dos estudantes (Paixão, 2024a).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em 2017, reforça a necessidade de uma formação docente alinhada ao desenvolvimento de competências e à compreensão do estudante como sujeito integral, inserido em contextos sociais diversos (BRASIL, 2017). No entanto, a implementação desses princípios esbarra em currículos de licenciatura que ainda reproduzem

modelos tradicionais, centrados na transmissão de conteúdos e pouco voltados à problematização da prática pedagógica. Assim, forma-se um professor que conhece os documentos oficiais, mas não se sente preparado para traduzi-los em práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

Diversos estudos apontam que a universidade, ao negligenciar a dimensão prática da docência, contribui para a construção de um profissional que aprende a ensinar somente após ingressar no mercado de trabalho, muitas vezes por meio de tentativas, erros e reproduções acríticas de práticas já consolidadas nas escolas. Esse processo gera insegurança profissional, desgaste emocional e, em alguns casos, abandono da carreira docente nos primeiros anos de atuação. Trata-se, portanto, de um problema que extrapola o âmbito individual e assume caráter estrutural, afetando a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

A pesquisa científica no ensino superior desempenha papel fundamental na formação de professores críticos e reflexivos, permitindo que os futuros docentes desenvolvam capacidade investigativa e autonomia intelectual (Paixão, 2026a). Entretanto, a articulação entre pesquisa e prática pedagógica ainda constitui desafio nos currículos de licenciatura, perpetuando a dissociação entre produção de conhecimento e exercício profissional.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível questionar que tipo de professor a universidade tem formado e, sobretudo, que tipo de professor a escola e a sociedade necessitam. A reflexão sobre as lacunas entre teoria e prática não implica desvalorizar o conhecimento acadêmico, mas problematizar sua forma de organização, sua aplicabilidade e sua relação com a realidade

escolar. É necessário compreender a docência como uma profissão complexa, que demanda formação contínua, reflexão crítica e integração constante entre saberes teóricos e experiências práticas.

Assim, este estudo propõe uma análise crítica da formação inicial de professores, discutindo os limites do modelo universitário vigente e apontando a necessidade de uma reformulação curricular que promova maior articulação entre universidade e escola. Ao evidenciar as lacunas existentes entre teoria e prática, busca-se contribuir para o debate sobre a profissionalização docente e para a construção de políticas formativas mais coerentes com as demandas contemporâneas da educação básica brasileira.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre a formação docente no século XXI tem se intensificado diante das evidentes lacunas entre os saberes acadêmicos produzidos nas universidades e as demandas concretas do exercício profissional na educação básica. Estudos recentes indicam que o modelo tradicional de formação inicial, centrado majoritariamente na transmissão de conteúdos teóricos, revela-se insuficiente para preparar o professor para a complexidade da prática pedagógica contemporânea (Nóvoa, 2020). Para o autor, formar professores implica ir além da acumulação de conhecimentos disciplinares, exigindo a construção de uma identidade profissional fundamentada na reflexão crítica sobre a prática.

Nesse sentido, a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, articulado e situado, que considere os contextos reais de atuação do professor. Maurice Tardif (2020)

ressalta que os saberes docentes são plurais e resultam da articulação entre saberes acadêmicos, curriculares, experienciais e profissionais. Quando a universidade ignora essa complexidade, contribui para a formação de um professor que domina teorias educacionais, mas não consegue mobilizá-las de forma eficaz no cotidiano escolar.

Pesquisas recentes apontam que a dissociação entre teoria e prática permanece como um dos principais entraves da formação inicial. Selma Garrido Pimenta (2021) argumenta que muitos cursos de licenciatura ainda operam sob uma lógica fragmentada, em que as disciplinas pedagógicas e os estágios supervisionados não dialogam de forma orgânica. Como consequência, o futuro professor vivencia a prática como um momento isolado, desprovido de reflexão teórica sistematizada.

A crítica ao tecnicismo e ao academicismo excessivo também é recorrente nos estudos contemporâneos. Kenneth Zeichner (2020) defende que a formação docente precisa assumir uma perspectiva crítica e reflexiva, capaz de problematizar as relações de poder, as desigualdades sociais e os contextos institucionais que atravessam o trabalho docente. Para o autor, a universidade falha quando forma professores apenas para aplicar métodos, sem desenvolver a capacidade de análise crítica da realidade educacional.

No contexto brasileiro, a precarização das condições de trabalho docente agrava ainda mais as fragilidades da formação inicial. Bernardete Gatti (2021) evidencia que muitos professores ingressam na carreira sem domínio de estratégias pedagógicas básicas, o que gera insegurança profissional e impacta negativamente a qualidade

do ensino. A autora destaca que a fragilidade da formação prática é um problema estrutural e histórico das licenciaturas no país.

A pandemia da COVID-19 explicitou, de forma contundente, essas lacunas formativas. Estudos pós-pandêmicos revelam que grande parte dos professores não se sentia preparada para o uso pedagógico das tecnologias digitais, evidenciando a distância entre os discursos inovadores presentes nos currículos universitários e a realidade das escolas (Moran, 2021). Tal cenário reforça a necessidade de uma formação docente mais contextualizada, flexível e alinhada às transformações sociais. A integração de tecnologias da informação e comunicação no ensino constitui não apenas necessidade técnica, mas imperativo pedagógico para promover inovação, engajamento e eficiência nos processos educativos (Paixão, 2024a).

Sob a perspectiva da profissionalização docente, Lee Shulman (2020) retoma o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, enfatizando que ensinar não se resume ao domínio do conteúdo, mas envolve compreender como os alunos aprendem, quais dificuldades enfrentam e quais estratégias favorecem a aprendizagem. A ausência dessa abordagem nos cursos de licenciatura contribui para a formação de professores que reproduzem práticas tradicionais e pouco eficazes.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) estabelece que o professor deve ser capaz de desenvolver competências cognitivas, socioemocionais e éticas nos estudantes. Entretanto, Vera Candau (2020) aponta que a formação inicial ainda negligencia a dimensão intercultural e inclusiva da prática pedagógica, dificultando a atuação docente em contextos marcados pela diversidade.

No campo da inclusão escolar, Mônica Pereira dos Santos (2022) afirma que muitos professores se sentem despreparados para trabalhar com estudantes público-alvo da educação especial, o que revela falhas na formação inicial no que tange à articulação entre teoria inclusiva e prática pedagógica. Tal despreparo compromete o direito à educação de qualidade e evidencia a urgência de reformulações curriculares.

Autores como Paulo Freire (2021) – em releituras contemporâneas de sua obra – reforçam que a formação docente precisa ser ética, política e emancipatória. A ausência dessa perspectiva crítica nos cursos universitários contribui para a manutenção de práticas pedagógicas acríticas e reprodutoras de desigualdades. A educação, nesse sentido, deve ser compreendida como prática de justiça social e formação cidadã, dimensões que precisam ser incorporadas desde a formação inicial (Paixão, 2025a).

Estudos recentes também destacam a importância da formação reflexiva. Donald Schön (2020) defende que o professor aprende na e sobre a ação, sendo fundamental que a universidade promova espaços de reflexão sistemática sobre a prática. Quando isso não ocorre, o docente aprende a ensinar de forma improvisada e solitária.

Pesquisas brasileiras atuais corroboram essa análise. Dermeval Saviani (2020) afirma que a formação docente precisa articular teoria e prática de modo dialético, evitando tanto o espontaneísmo quanto o tecnicismo. Para o autor, a universidade falha quando não oferece instrumentos teóricos capazes de orientar a prática pedagógica de forma consciente e crítica.

A dimensão emocional da docência também tem sido objeto de estudos recentes. Ana Cristina Costa (2022) aponta que a ausência de formação socioemocional contribui para o adoecimento docente, especialmente nos primeiros anos de carreira. Tal aspecto evidencia mais uma lacuna da formação universitária tradicional.

No cenário internacional, Linda Darling-Hammond (2021) destaca que programas de formação docente bem-sucedidos são aqueles que integram experiências práticas desde o início do curso, associadas a reflexão teórica contínua. A autora enfatiza que a prática supervisionada de qualidade é elemento central na formação de professores eficazes.

No Brasil, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores, prevê a integração entre teoria e prática ao longo do curso. No entanto, estudos indicam que sua implementação ainda enfrenta resistências institucionais (Cury, 2020).

Pesquisadores como Miguel Arroyo (2021) alertam que formar professores sem considerar as desigualdades sociais é perpetuar um modelo de educação excludente. A prática docente exige leitura crítica da realidade, competência que precisa ser desenvolvida desde a formação inicial. No campo da avaliação, Cipriano Luckesi (2020) ressalta que muitos professores reproduzem práticas avaliativas tradicionais por não terem vivenciado processos avaliativos formativos durante sua formação universitária.

A relação entre teoria e prática também é analisada por Philippe Perrenoud (2020), que defende o desenvolvimento de competências profissionais como eixo central da formação docente. Para o autor, a

universidade precisa formar professores capazes de agir em situações complexas e imprevisíveis. Estudos mais recentes, como os de Magda Soares (2021), evidenciam que a fragilidade da formação inicial impacta diretamente o ensino da leitura e da escrita, áreas fundamentais da educação básica.

As metodologias ativas emergem como alternativa pedagógica fundamental para superar a lógica transmissiva tradicional, promovendo protagonismo discente, aprendizagem significativa e inovação pedagógica (Paixão, 2026b). Contudo, sua efetivação exige que os próprios formadores de professores vivenciem e reflitam sobre essas estratégias durante a formação inicial.

A formação de professores também deve contemplar o desenvolvimento de habilidades voltadas à pesquisa científica, permitindo que os futuros docentes compreendam a produção do conhecimento como dimensão inerente ao exercício profissional (Paixão, 2026a). Essa perspectiva investigativa fortalece a autonomia intelectual e a capacidade de inovação pedagógica. Por fim, Ilma Passos Alencastro Veiga (2022) enfatiza que a prática pedagógica precisa ser compreendida como objeto de estudo e reflexão desde o início da licenciatura, rompendo com a lógica de que se aprende a ensinar apenas "na prática".

Diante desse conjunto de estudos, torna-se evidente que a universidade, ao não integrar de forma consistente teoria, prática e reflexão crítica, contribui para a formação de um professor despreparado para os desafios contemporâneos da educação básica. A incorporação de metodologias ativas, tecnologias educacionais e práticas reflexivas desde a formação inicial constitui caminho

necessário para a superação dessas lacunas e para a construção de uma identidade docente crítica, ética e transformadora.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, cujo objetivo é analisar criticamente as lacunas existentes entre a formação teórica oferecida pelas universidades e as demandas práticas do exercício docente na educação básica. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno investigado em sua complexidade, considerando aspectos históricos, sociais e pedagógicos que atravessam a formação docente (Minayo, 2021).

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da análise de produções científicas publicadas nos últimos cinco anos, selecionadas em bases de dados reconhecidas, como SciELO, Google Scholar e periódicos da área da Educação. Foram priorizados artigos, livros e capítulos que abordassem a formação inicial de professores, a relação entre teoria e prática e a profissionalização docente. Segundo Gil (2020), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador estabelecer um diálogo crítico com o conhecimento já produzido, possibilitando a identificação de lacunas e tendências teóricas.

Paralelamente, realizou-se uma pesquisa documental, com análise de legislações e documentos oficiais que normatizam a formação docente no Brasil, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019. A análise documental

possibilita compreender como as políticas educacionais orientam a formação docente e em que medida tais orientações se concretizam nos currículos universitários (Cellard, 2020).

Os dados obtidos a partir das fontes bibliográficas e documentais foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2021). Essa técnica permitiu a categorização dos dados em eixos temáticos, tais como: articulação teoria-prática, estágio supervisionado, identidade docente, metodologias ativas, tecnologias educacionais e desafios da formação inicial.

A partir da triangulação das fontes analisadas, buscou-se construir uma interpretação crítica e fundamentada sobre o papel da universidade na formação docente e sobre as implicações das lacunas formativas para a prática pedagógica. Ressalta-se que esta pesquisa não pretende esgotar a temática, mas contribuir para o debate acadêmico e para a reflexão sobre políticas e práticas de formação de professores, especialmente no que tange à necessidade de integração entre teoria, prática e inovação pedagógica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do conjunto de estudos examinados permite afirmar, de forma consistente, que a formação inicial de professores no Brasil permanece marcada por um distanciamento estrutural entre os conhecimentos teóricos produzidos na universidade e as exigências práticas do cotidiano escolar. Os resultados evidenciam que essa lacuna não se configura como um problema pontual ou circunstancial, mas como uma fragilidade sistêmica, historicamente

construída e reiterada por modelos formativos excessivamente academicistas.

Os estudos analisados convergem ao indicar que a universidade tem priorizado a transmissão de conteúdos conceituais em detrimento da construção de competências profissionais. Conforme aponta António Nóvoa (2020), a formação docente ainda está organizada sob a lógica da acumulação de saberes, e não da constituição de uma identidade profissional reflexiva. Tal constatação é corroborada por Maurice Tardif (2020), ao afirmar que os saberes experienciais, fundamentais para a prática pedagógica, permanecem marginalizados nos currículos das licenciaturas.

Outro resultado relevante refere-se à fragilidade dos estágios supervisionados. De acordo com Selma Garrido Pimenta (2021), o estágio, em muitos cursos, assume caráter burocrático, sendo compreendido como requisito formal e não como espaço formativo privilegiado. Essa constatação revela que a prática pedagógica não é tratada como objeto de estudo sistemático, mas como um apêndice do currículo. Como consequência, o futuro professor ingressa na escola básica sem domínio de estratégias didáticas, de gestão da sala de aula e de mediação pedagógica.

Os dados também evidenciam que a ausência de articulação entre universidade e escola básica compromete a formação docente. Kenneth Zeichner (2020) destaca que a formação inicial precisa estar ancorada em parcerias efetivas com as escolas, permitindo que o licenciando compreenda a complexidade do contexto educacional real. No entanto, o que se observa é a manutenção de um modelo formativo distante da realidade escolar, que idealiza a prática pedagógica e ignora suas contradições.

A análise dos estudos de Bernardete Gatti (2021) reforça essa discussão ao evidenciar que muitos professores iniciantes relatam sentimento de insegurança, despreparo e frustração profissional nos primeiros anos de carreira. Esses sentimentos estão diretamente associados à formação inicial fragilizada, que não os prepara para lidar com a diversidade dos estudantes, com a indisciplina, com as demandas burocráticas e com as pressões institucionais.

Outro eixo de discussão diz respeito às competências digitais e pedagógicas exigidas do professor contemporâneo. A pandemia da COVID-19 escancarou lacunas formativas históricas, sobretudo no que se refere ao uso pedagógico das tecnologias digitais. José Moran (2021) argumenta que a universidade falhou ao não integrar, de forma consistente, as tecnologias ao currículo das licenciaturas. Como resultado, muitos professores precisaram aprender, de maneira improvisada, a ensinar em ambientes virtuais, evidenciando a distância entre os discursos inovadores e a prática efetiva. Nesse sentido, as tecnologias da informação e comunicação devem ser compreendidas não como recursos opcionais, mas como ferramentas centrais para promover inovação, engajamento e eficiência no processo de ensino-aprendizagem (Paixão, 2024a).

Os resultados também apontam para a fragilidade da formação voltada à inclusão escolar. Conforme destaca Vera Candau (2020), a diversidade cultural, social e cognitiva dos estudantes ainda não ocupa centralidade nos currículos universitários. Essa lacuna torna-se ainda mais evidente quando analisados os estudos de Mônica Pereira dos Santos (2022), que demonstram que muitos professores se sentem despreparados para atuar com estudantes público-alvo da educação especial, o que compromete o princípio da educação inclusiva.

No campo da avaliação da aprendizagem, os resultados indicam a reprodução acrítica de práticas tradicionais. Cipriano Luckesi (2020) afirma que a ausência de experiências avaliativas formativas durante a formação inicial leva os professores a perpetuarem modelos classificatórios e excludentes. Tal prática revela a dificuldade de articular fundamentos teóricos da avaliação com a prática pedagógica cotidiana.

A dimensão ética e política da docência também emerge como ponto crítico. As releituras contemporâneas da obra de Paulo Freire (2021) reforçam que a formação docente precisa assumir compromisso com a transformação social. No entanto, os estudos analisados indicam que essa dimensão tem sido esvaziada nos cursos de licenciatura, resultando em práticas pedagógicas despolitizadas e pouco comprometidas com a justiça social. A educação deve ser compreendida como espaço de formação cidadã, redistribuição de poder e reconhecimento das diferenças, dimensões que precisam estar presentes desde a formação inicial (Paixão, 2025a).

As metodologias ativas emergem como alternativa pedagógica fundamental para superar a lógica transmissiva tradicional. Contudo, os resultados apontam que sua aplicação ainda é incipiente nos cursos de licenciatura. Conforme evidenciado por Paixão (2026b), as metodologias ativas constituem estratégia pedagógica capaz de promover protagonismo discente, aprendizagem significativa e inovação, mas sua efetivação exige formação específica e reflexão crítica sobre suas potencialidades e limites. A ausência dessa formação contribui para que os futuros professores reproduzam modelos tradicionais, mesmo conhecendo abordagens inovadoras.

Outro aspecto relevante refere-se à formação voltada à pesquisa científica. A universidade, enquanto espaço privilegiado de produção de conhecimento, deveria promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão desde a formação inicial. Entretanto, conforme aponta Paixão (2026a), a pesquisa científica ainda não ocupa lugar central nos currículos de licenciatura, sendo tratada de forma marginal e desconectada da prática pedagógica. Essa lacuna compromete a formação de professores capazes de refletir criticamente sobre sua própria prática e de produzir conhecimento situado.

A formação continuada também precisa ser repensada. Paixão (2025b) destaca que as práticas reflexivas devem ser incorporadas desde a formação inicial, permitindo que os futuros professores desenvolvam autonomia intelectual e capacidade de análise crítica. A reflexão sobre a prática não pode ser vista como etapa posterior à formação, mas como dimensão constitutiva da identidade docente.

Os desafios globais do ensino superior no século XXI, como a democratização do acesso, as pressões da globalização e as transformações tecnológicas, também impactam diretamente a formação de professores (Paixão, 2026c). A universidade precisa repensar seus currículos, metodologias e concepções de docência para responder de forma efetiva às demandas contemporâneas.

Por fim, os resultados confirmam que a universidade tem formado professores que aprendem a ensinar apenas no exercício da profissão. Conforme argumenta Philippe Perrenoud (2020), a formação por competências exige situações reais de aprendizagem profissional, o que ainda não se consolida de forma efetiva nas licenciaturas. Assim, o professor que a universidade não forma é

aquele capaz de agir criticamente diante da complexidade da sala de aula, integrando teoria, prática e reflexão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que a formação inicial de professores, tal como estruturada majoritariamente nas universidades brasileiras, apresenta lacunas significativas que comprometem a preparação do docente para o exercício profissional na educação básica. Essas lacunas não se restringem à ausência de experiências práticas, mas envolvem uma concepção de formação que dissocia teoria e prática, fragmenta os saberes docentes e desconsidera a complexidade da profissão.

Constata-se que a universidade tem privilegiado uma formação excessivamente teórica, centrada na transmissão de conteúdos e na reprodução de discursos pedagógicos, em detrimento da construção de competências profissionais. Tal modelo contribui para a formação de um professor que domina conceitos, mas encontra dificuldades em transformá-los em ações pedagógicas contextualizadas e eficazes. Como resultado, o ingresso na carreira docente é marcado por insegurança, improvisação e reprodução de práticas tradicionais.

Outro aspecto relevante refere-se à fragilidade da articulação entre universidade e escola básica. A ausência de parcerias efetivas compromete a compreensão da realidade escolar e limita as possibilidades de formação situada e reflexiva. Os estágios supervisionados, quando tratados de forma burocrática, deixam de cumprir seu papel formativo e reforçam o distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica.

A análise também evidencia que as demandas contemporâneas da educação – como inclusão, diversidade, uso crítico das tecnologias, avaliação formativa e saúde emocional – não têm sido incorporadas de maneira consistente aos currículos das licenciaturas. Tal cenário contribui para a formação de professores despreparados para lidar com os desafios reais da escola, agravando processos de adoecimento docente e evasão da carreira.

As tecnologias da informação e comunicação, quando integradas de forma crítica e pedagógica, constituem ferramentas indispensáveis para a inovação educacional. Contudo, sua incorporação efetiva nos currículos formativos ainda representa desafio a ser superado. Da mesma forma, as metodologias ativas, embora reconhecidas como estratégias pedagógicas inovadoras, permanecem marginalizadas na formação inicial, limitando a capacidade dos futuros professores de promoverem aprendizagem significativa e protagonismo discente.

A formação voltada à pesquisa científica também precisa ser fortalecida, permitindo que os professores compreendam a produção de conhecimento como dimensão inerente à prática docente. A ausência dessa perspectiva investigativa compromete a autonomia intelectual e a capacidade de inovação pedagógica.

Diante desse quadro, torna-se imprescindível repensar os currículos de formação inicial, promovendo a integração orgânica entre teoria, prática e reflexão crítica. A docência deve ser compreendida como uma profissão complexa, que exige formação sólida, contínua e contextualizada. A universidade, enquanto espaço formador, precisa assumir seu papel na construção de professores críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

A formação de professores para o século XXI exige que os currículos universitários incorporem metodologias ativas, tecnologias educacionais, práticas reflexivas e perspectivas inclusivas e interculturais. Além disso, é fundamental que a universidade estabeleça parcerias efetivas com as escolas de educação básica, permitindo que a formação inicial seja ancorada na realidade concreta do exercício profissional.

Conclui-se, portanto, que o professor que a universidade não forma é aquele capaz de articular saberes, agir diante da imprevisibilidade da sala de aula e compreender a educação como prática social e política. Superar essa lacuna exige mudanças estruturais, curriculares e conceituais, que reconheçam a centralidade da prática pedagógica como objeto de estudo e reflexão desde o início da formação docente. Somente assim será possível formar professores preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da educação básica brasileira, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**. Petrópolis: Vozes, 2020.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2020.

COSTA, Ana Cristina. **Docência e saúde emocional**. São Paulo: Summus, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas públicas e formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Preparing teachers for a changing world**. New York: Wiley, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2020.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2021.

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida e inovação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Educa, 2020.

PAIXÃO, Joelson Lopes. **Desafios globais do ensino superior no século XXI: democratização do acesso e as pressões da globalização**. Revista Tópicos, v. 4, p. 1-25, 2026c.

PAIXÃO, Joelson Lopes. **Educação, justiça social e formação cidadã**. In: SILVA, Eduardo Nunes et al. (Org.). Educação em perspectiva: reflexões e práticas para o ensino contemporâneo. Alegrete: Terried, 2025a. v. 3, p. 1-314.

PAIXÃO, Joelson Lopes. **Integrando tecnologias da informação e comunicação no ensino da matemática: inovação, engajamento e eficiência**. Revista Educar FCE, Barueri, v. 1, p. 195-207, 2024a.

PAIXÃO, Joelson Lopes. **Metodologias ativas na educação contemporânea: uma revisão documental das tendências, fundamentos e desafios**. Revista Tópicos, v. 4, p. 1-26, 2026b.

PAIXÃO, Joelson Lopes. **Pesquisa científica no ensino superior: análise crítica dos fundamentos, funções e desafios formativos**. Revista Tópicos, v. 4, p. 1-30, 2026a.

PAIXÃO, Joelson Lopes. **Práticas reflexivas na formação continuada de professores**. Revista Tópicos, v. 3, p. 1-24, 2025b.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2021.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação inclusiva e formação docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

SHULMAN, Lee. **Conhecimento e ensino**. Porto Alegre: Penso, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2022.

ZEICHNER, Kenneth. **Repensando a formação de professores**. Porto Alegre: Penso, 2020.

¹ Mestre em Engenharia Elétrica. Especialista em áreas da Educação e relacionadas à Engenharia Elétrica. Bacharel em Engenharia Elétrica, licenciado em Matemática, Física, Pedagogia e em

Formação de professores para a EPT. Foi aluno de IC, atuou como professor na EBTT e participou de vários projetos de P&D. Atualmente, é pesquisador e doutorando em Engenharia Elétrica. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)