

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERMANÊNCIAS E DESAFIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

**THEORY AND PRACTICE IN TEACHER EDUCATION: CONTINUITIES AND
CHALLENGES IN UNDERGRADUATE TEACHER EDUCATION PROGRAMS**

Ciências Humanas • 16/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792093801](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792093801)

Kathia Maria Barros Leite¹

Wivianne Fonseca da Silva Almeida²

Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim³

Kyrleys Pereira Vasconcelos⁴

Rosimeria Maria Braga de Carvalho⁵

Valéria Silva Borges⁶

Jennyfer Nayara de Brito Parentes⁷

Erondina Rodrigues da Silva⁸

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre teoria e prática na formação inicial de professores, com atenção às permanências e aos desafios presentes nos cursos de licenciatura. O estudo parte da compreensão de que a formação docente envolve diferentes saberes e experiências e que a articulação entre conhecimentos acadêmicos e realidade escolar constitui uma dimensão relevante para a construção da profissionalidade docente. Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre formação de professores, saberes docentes, estágio supervisionado e relação teoria-prática, além da análise de documentos normativos da educação brasileira. A discussão foi orientada pelas contribuições de autores como Saviani, Pimenta, Pimenta e Lima, Tardif, Gatti, Zeichner, Freire e Nóvoa. Os resultados indicam a permanência de processos de fragmentação entre formação teórica e experiências práticas, associados à organização curricular, às dificuldades de articulação entre universidade e escola e às formas de realização do estágio supervisionado. A análise também evidencia a necessidade de compreender a prática como espaço de reflexão e produção de conhecimentos, e não apenas como aplicação de conteúdos teóricos. Conclui-se que a superação da dicotomia entre teoria e prática depende de uma formação que estabeleça relações permanentes entre conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais, fortalecendo a aproximação entre universidade e educação básica e contribuindo para a construção da identidade profissional docente.

Palavras-chave: Formação docente; Licenciatura; Saberes docentes.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between theory and practice in

initial teacher education, focusing on the continuities and challenges present in undergraduate teacher education programs. The study is based on the understanding that teacher education involves different forms of knowledge and experiences and that the articulation between academic knowledge and school reality constitutes an important dimension in the development of teaching professionalism. A qualitative, bibliographic, and documentary research approach was adopted, based on studies concerning teacher education, teaching knowledge, supervised internships, and the theory-practice relationship, as well as an analysis of Brazilian educational regulations. The discussion was guided by contributions from authors such as Saviani, Pimenta, Pimenta and Lima, Tardif, Gatti, Zeichner, Freire, and Nóvoa. The results indicate the persistence of fragmentation between theoretical education and practical experiences, associated with curriculum organization, difficulties in establishing stronger connections between universities and schools, and the ways in which supervised internships are conducted. The analysis also highlights the need to understand practice as a space for reflection and knowledge production rather than merely as an application of theoretical content. It is concluded that overcoming the dichotomy between theory and practice requires teacher education programs to establish ongoing relationships among scientific, pedagogical, and experiential knowledge, strengthening connections between universities and basic education and contributing to the development of teachers' professional identities.

Keywords: Teacher education; Undergraduate teacher education; Teaching knowledge.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui uma dimensão central para a compreensão dos processos educacionais e das condições em que se desenvolve o trabalho pedagógico. Isso porque o exercício da docência na educação básica pressupõe, nos termos da legislação, formação em nível superior, realizada em cursos de licenciatura (Brasil, 1996). Nesses cursos, a formação envolve a apropriação de conhecimentos específicos das diferentes áreas, de fundamentos pedagógicos, de conhecimentos sobre a educação e de experiências relacionadas ao cotidiano escolar. Nessa direção, Pimenta e Lima (2012) entendem que a formação docente precisa compreender o estágio e a prática profissional como espaços de produção de conhecimentos e de reflexão sobre a realidade educacional, o que supera a concepção de que a prática corresponderia apenas à aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente.

A discussão sobre teoria e prática acompanha historicamente os debates acerca da formação docente no Brasil. Em diferentes momentos, os modelos formativos atribuíram pesos distintos ao conhecimento teórico, aos conteúdos específicos e às experiências desenvolvidas nas instituições escolares. Saviani (2009), ao examinar a história da formação de professores no país, identifica modelos que expressam tensões entre a preparação centrada nos conteúdos e aquela voltada aos aspectos pedagógico-didáticos. Em decorrência, a separação entre esses polos pode ser compreendida como um problema de raízes históricas, e não apenas como uma característica dos cursos contemporâneos.

Além da dimensão histórica, o debate envolve a própria natureza do conhecimento que sustenta a docência. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são plurais e se constituem a partir de diferentes fontes, a saber, a formação profissional, os conhecimentos

disciplinares, os conhecimentos curriculares e os saberes provenientes da experiência. A docência, sob essa perspectiva, configura uma atividade profissional que mobiliza diferentes formas de conhecimento e que não pode ser compreendida apenas a partir da aquisição de conteúdos acadêmicos ou da experiência isolada em sala de aula. Em consonância com essa leitura, Pimenta (1999) sustenta que a identidade profissional docente é construída a partir de processos formativos, de experiências e de conhecimentos que permitem ao professor interpretar criticamente sua atuação.

No âmbito das licenciaturas, essa discussão se articula à organização curricular e à forma como os diferentes componentes da formação são relacionados entre si. Disciplinas de fundamentos da educação, conteúdos específicos, metodologias de ensino, estágio supervisionado e demais atividades formativas podem contribuir para a construção da identidade profissional docente. Com relação ao estágio, Pimenta e Lima (2012) criticam a perspectiva que o reduz a uma atividade burocrática ou a um momento de simples observação e reprodução de práticas, defendendo sua compreensão como espaço de investigação, reflexão e aproximação crítica com a realidade profissional. Por outro lado, Gatti (2014) identifica dificuldades relacionadas à articulação entre os diferentes componentes que integram a formação inicial, o que indica que a existência de disciplinas teóricas, práticas pedagógicas e estágio não assegura, por si, a integração entre elas.

A esses elementos somam-se as transformações que atingem a escola e o trabalho pedagógico. Mudanças nas políticas educacionais, expansão das tecnologias digitais, diversidade dos sujeitos escolares, novas demandas sociais e alterações nas formas de organização do trabalho pedagógico ampliam as exigências

dirigidas aos professores. Nesse contexto, Gatti et al. (2019) apontam que a formação inicial no Brasil enfrenta desafios relacionados à estrutura dos cursos, à articulação entre formação específica e formação pedagógica e à aproximação com a realidade da educação básica. Nóvoa (2017), por sua vez, defende uma formação docente mais próxima da profissão e das instituições escolares, de modo que o professor desenvolva capacidade de analisar contextos, tomar decisões pedagógicas e construir respostas aos problemas que emergem no cotidiano escolar.

Do ponto de vista legal, a Lei nº 9.394/1996 estabelece a formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, e define princípios relacionados à formação profissional. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial têm buscado orientar a organização dos cursos a partir da articulação entre conhecimentos, práticas e experiências profissionais (Brasil, 1996; Brasil, 2019). Contudo, a existência de orientações normativas não assegura, isoladamente, sua concretização nos currículos e nas experiências formativas. Conforme observa Gatti (2014), a formação inicial precisa ser analisada considerando sua organização curricular, seus conteúdos, as condições institucionais e a relação estabelecida com os contextos concretos de atuação profissional. Dessa forma, a análise da relação entre teoria e prática requer que se considerem tanto o que as normas estabelecem quanto as condições em que elas se materializam.

Nessa mesma direção, Zeichner (2010) chama atenção para a necessidade de fortalecer a relação entre universidade e escola, considerando os conhecimentos produzidos pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. O autor defende uma

formação que reconheça a escola como espaço de produção de conhecimentos e que possibilite maior interação entre os sujeitos envolvidos na preparação dos professores. Essa perspectiva se aproxima da posição de Freire (1996), para quem a prática educativa demanda reflexão crítica sobre a ação. Assim, a superação da dicotomia entre teoria e prática passa por uma formação que permita ao futuro professor analisar criticamente as experiências vivenciadas no cotidiano educacional e relacioná-las aos conhecimentos estudados.

Diante desse conjunto de considerações, a separação entre conhecimento teórico e experiência prática permanece como questão em aberto nos cursos de licenciatura. A pertinência de retomá-la decorre da persistência, apontada por Gatti (2014) e por Gatti et al. (2019), de dificuldades de articulação entre os componentes formativos e de aproximação com a educação básica. Além disso, compreender de que modo essa relação tem sido concebida e quais aspectos contribuem para a manutenção de distanciamentos permite discutir caminhos de articulação entre universidade, escola e formação profissional.

Nesse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre teoria e prática na formação inicial de professores, com atenção às permanências e aos desafios presentes nos cursos de licenciatura. De modo específico, busca-se discutir como essa relação tem sido concebida no campo da formação docente, identificar aspectos que contribuem para a manutenção de distanciamentos entre conhecimento teórico e experiência prática e refletir sobre possibilidades de articulação entre universidade, escola e formação profissional. Para tanto, adota-se a compreensão de Freire (1996) de que a prática educativa exige reflexão crítica, uma

vez que ensinar envolve tanto a ação pedagógica quanto a capacidade de interpretar as condições em que essa ação se realiza.

Quanto ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A dimensão bibliográfica apoia-se em produções acadêmicas sobre formação de professores, saberes docentes, relação teoria-prática, estágio supervisionado e organização dos cursos de licenciatura, ao passo que a dimensão documental recai sobre a Lei nº 9.394/1996 e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas à formação inicial de professores. O material foi tratado por meio de leitura exploratória e organização temática, o que permitiu estruturar a análise em três eixos, a saber, a constituição histórica da formação de professores no Brasil, a relação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas nos cursos de licenciatura e os desafios contemporâneos para a articulação entre universidade, escola e formação profissional.

Assim, este texto está organizado em cinco seções, além esta introdução. A segunda seção detalha o percurso metodológico. A terceira apresenta o referencial teórico, dedicado à constituição dos saberes profissionais docentes, à relação entre teoria e prática nas licenciaturas e ao papel do estágio diante dos desafios contemporâneos da formação. A quarta reúne a discussão e os resultados da análise, e por fim, a quinta traz as considerações finais.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, voltada à análise da relação entre teoria e prática na formação inicial

de professores. A escolha da abordagem qualitativa decorre da necessidade de compreender concepções, debates e desafios relacionados à formação docente, considerando os sentidos atribuídos à articulação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas nos cursos de licenciatura. Conforme Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, crenças e relações que não podem ser reduzidos exclusivamente à operacionalização de variáveis quantitativas.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir do levantamento e da análise de produções acadêmicas relacionadas à formação de professores, aos saberes docentes, à relação teoria-prática, ao estágio supervisionado e à organização dos cursos de licenciatura. Foram considerados estudos de autores que apresentam contribuições relevantes para a discussão, entre eles Saviani (2009), Pimenta e Lima (2012), Tardif (2014), Gatti (2014), Gatti et al. (2019), Zeichner (2010) e Freire (1996). A análise dessas produções possibilitou identificar diferentes concepções sobre a formação docente e compreender como a articulação entre conhecimentos acadêmicos e experiências profissionais tem sido discutida na literatura educacional.

A dimensão documental concentrou-se na análise de documentos normativos que orientam a formação de professores no Brasil, considerando especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas à formação inicial de professores. Também foram considerados documentos oficiais relacionados à organização e ao funcionamento dos cursos de licenciatura, tendo em vista identificar como as normativas educacionais estabelecem a relação entre formação teórica, práticas pedagógicas, estágio

supervisionado e preparação para o exercício profissional. A análise documental permitiu estabelecer relações entre as orientações presentes na legislação e as discussões desenvolvidas pela produção acadêmica.

O tratamento do material selecionado foi realizado por meio de leitura exploratória, leitura analítica e organização temática dos conteúdos, buscando identificar aproximações, divergências e permanências nas discussões sobre teoria e prática na formação docente. A análise foi organizada a partir de três eixos: a constituição histórica da formação de professores no Brasil; a relação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas nos cursos de licenciatura; e os desafios contemporâneos para a articulação entre universidade, escola e formação profissional. A partir desses eixos, buscou-se construir uma interpretação crítica acerca dos limites e das possibilidades presentes na formação inicial de professores, considerando que a relação entre teoria e prática constitui uma dimensão permanente do debate sobre a profissionalização docente.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Formação Docente e a Constituição dos Saberes Profissionais

No contexto brasileiro, a formação foi historicamente atravessada por diferentes concepções acerca do papel dos conhecimentos específicos, dos fundamentos pedagógicos e da experiência profissional. Saviani (2009), ao analisar a história da formação de professores no Brasil, identifica a existência de modelos formativos que, em diferentes momentos, privilegiaram ora os conteúdos a serem ensinados, ora os conhecimentos pedagógicos necessários à

organização do ensino. Essa trajetória ajuda a compreender a permanência de tensões entre formação específica e formação pedagógica, bem como entre conhecimento acadêmico e experiência profissional. Para Gatti (2014), a organização dos cursos de licenciatura ainda apresenta desafios relacionados à articulação entre seus diferentes componentes curriculares e à aproximação com a realidade da educação básica.

A compreensão da docência como profissão também exige considerar a diversidade de saberes mobilizados no exercício do trabalho pedagógico. Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são plurais e resultam de diferentes fontes, envolvendo conhecimentos provenientes da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e das experiências construídas ao longo da trajetória docente. O quadro a seguir sistematiza algumas dimensões dos saberes que participam da formação e da atuação profissional docente.

Quadro 1. Dimensões dos saberes docentes

Dimensão	Caracterização	Relação com a formação
Saberes profissionais	Conhecimentos relacionados às ciências da educação e à formação pedagógica	Contribuem para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem
Saberes disciplinares	Conhecimentos produzidos pelas diferentes áreas científicas e campos do conhecimento	Fundamentam os conteúdos que serão ensinados
Saberes curriculares	Conhecimentos relacionados aos programas, objetivos,	Orientam a organização do trabalho pedagógico

	conteúdos e métodos definidos institucionalmente	
Saberes experienciais	Conhecimentos construídos no cotidiano do trabalho e nas experiências profissionais	Permitem interpretar e responder às situações concretas da docência

Fonte: Elaborado com base em Tardif (2014).

O quadro evidencia que a formação docente não pode ser compreendida a partir de uma única dimensão do conhecimento. A formação universitária constitui uma etapa importante desse processo, mas os saberes profissionais também são construídos nas relações estabelecidas com os estudantes, com outros professores, com a instituição escolar e com as condições concretas do trabalho. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática não significa apenas levar para a escola aquilo que foi aprendido na universidade. Trata-se de um processo no qual diferentes conhecimentos são confrontados, reelaborados e mobilizados diante das situações educativas. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Pimenta (1999), para quem a identidade profissional docente é construída a partir de processos formativos, experiências e conhecimentos que permitem ao professor interpretar criticamente sua atuação.

3.2. Teoria e Prática nos Cursos de Licenciatura

A relação entre teoria e prática constitui uma das questões centrais dos debates sobre formação inicial de professores. Durante muito tempo, determinados modelos formativos estabeleceram uma divisão entre os componentes considerados teóricos e aqueles relacionados à prática profissional, atribuindo às disciplinas

acadêmicas a tarefa de produzir conhecimentos e às escolas o papel de campo de aplicação desses conhecimentos. Pimenta e Lima (2012) questionam essa concepção ao discutirem o estágio como componente formativo e espaço de reflexão sobre a realidade educacional. Para as autoras, a prática não deve ser compreendida como simples momento de aplicação de teorias previamente elaboradas, mas como dimensão que possibilita problematizar a realidade, produzir conhecimentos e desenvolver processos de reflexão sobre o trabalho docente.

A superação dessa dicotomia exige que os cursos de licenciatura estabeleçam relações mais consistentes entre universidade e escola. Zeichner (2010) defende uma formação que reconheça a escola como espaço de produção de conhecimentos e que possibilite maior interação entre os diferentes sujeitos envolvidos na preparação dos professores. Essa perspectiva também encontra aproximação com Freire (1996), para quem a prática educativa demanda reflexão crítica sobre a ação. A relação entre teoria e prática, nesse sentido, não corresponde à escolha de uma dimensão em detrimento da outra, mas à construção de uma formação na qual o conhecimento teórico contribua para interpretar as situações concretas e, simultaneamente, as experiências práticas provoquem novas questões e reflexões teóricas.

Quadro 2. Diferentes concepções sobre a relação entre teoria e prática na formação docente

Perspectiva	Característica principal	Implicação para a licenciatura
-------------	--------------------------	--------------------------------

Separação entre teoria e prática	Teoria e prática são tratadas como momentos independentes	Pode produzir distanciamento entre formação acadêmica e realidade escolar
Prática como aplicação	Os conhecimentos teóricos são considerados prévios à experiência escolar	Reduz a prática à execução de conhecimentos já estabelecidos
Articulação teoria-prática	Teoria e prática são compreendidas como dimensões relacionadas	Favorece a análise crítica das situações educativas
Prática como espaço de reflexão	A experiência profissional produz questões e conhecimentos	Fortalece a formação investigativa e reflexiva do professor

Fonte: Elaborado com base em Pimenta e Lima (2012), Freire (1996) e Zeichner (2010).

É possível observar que o problema não está na existência de momentos teóricos ou práticos distintos, mas na ausência de relações formativas entre eles. Uma licenciatura pode apresentar disciplinas teóricas, práticas pedagógicas e estágio supervisionado e, ainda assim, manter uma estrutura fragmentada caso esses componentes não estabeleçam diálogo entre si.

Gatti et al. (2019) destacam que a formação inicial de professores no Brasil enfrenta dificuldades relacionadas à articulação entre conhecimentos específicos, fundamentos pedagógicos e experiências vinculadas à educação básica. A aproximação entre esses elementos requer, assim, uma organização curricular capaz de relacionar os conteúdos estudados às questões concretas do ensino, sem transformar a prática escolar em simples espaço de aplicação.

3.3. Estágio, Escola e Desafios Contemporâneos da Formação Docente

O estágio supervisionado ocupa posição relevante nesse debate por possibilitar ao licenciando uma aproximação sistemática com o espaço profissional em que deverá atuar. Pimenta e Lima (2012) compreendem o estágio como espaço de formação, investigação e reflexão sobre a prática, afastando-se da ideia de que sua finalidade seria apenas observar aulas ou reproduzir procedimentos utilizados por professores experientes. Quando articulado ao conjunto da formação, o estágio pode possibilitar ao futuro professor compreender a organização escolar, acompanhar diferentes práticas pedagógicas, identificar problemas educacionais e relacionar essas experiências aos conhecimentos desenvolvidos no curso. Dessa maneira, sua contribuição para a formação depende das condições institucionais, do acompanhamento pedagógico e da relação estabelecida entre universidade e escola.

Os desafios contemporâneos ampliam essa discussão. A escola recebe demandas relacionadas às transformações sociais, culturais e tecnológicas, enquanto os professores precisam lidar com diferentes trajetórias de aprendizagem, mudanças curriculares, novas formas de comunicação e condições diversas de trabalho.

Nóvoa (2017) defende uma formação docente mais próxima da profissão e das instituições escolares, destacando a importância de construir processos formativos vinculados à realidade profissional. Nessa perspectiva, a formação inicial não deve preparar o professor apenas para responder a situações previamente definidas, mas favorecer sua capacidade de analisar contextos, tomar decisões pedagógicas e construir respostas diante de problemas que

emergem no cotidiano escolar. A relação entre teoria e prática permanece, assim, como uma questão central porque acompanha a própria constituição da docência como profissão e precisa ser constantemente reconstruída diante das mudanças que atravessam a escola e o trabalho docente.

4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

4.1. A Permanência da Fragmentação na Formação Docente

A análise da produção bibliográfica evidencia que a relação entre teoria e prática permanece como uma questão não totalmente resolvida nos cursos de licenciatura. Embora os debates sobre formação docente tenham avançado no sentido de reconhecer a necessidade de integração entre conhecimentos acadêmicos e experiências profissionais, ainda são identificados limites na organização dos percursos formativos. Saviani (2009) demonstra que a história da formação de professores no Brasil foi marcada por diferentes formas de compreender a relação entre conteúdos específicos e preparação pedagógica, de modo que, em distintos momentos, privilegiaram-se ora os conteúdos a serem ensinados, ora os conhecimentos pedagógicos necessários à organização do ensino. Essa trajetória contribuiu para a constituição de modelos nos quais determinadas dimensões da formação aparecem hierarquizadas ou organizadas de maneira pouco articulada. Os resultados da análise indicam, assim, que a dicotomia entre teoria e prática não corresponde apenas a um problema metodológico dos cursos atuais, mas possui raízes históricas na própria constituição da formação docente brasileira.

Sob essa ótica, a persistência da fragmentação não pode ser atribuída exclusivamente a decisões recentes de organização curricular, uma vez que se vincula a concepções de formação sedimentadas ao longo do tempo. Por conseguinte, as reformulações dos cursos tendem a encontrar, em sua implementação, as marcas de modelos anteriores, o que ajuda a explicar por que a existência de orientações normativas não assegura, isoladamente, sua concretização nos currículos. A Lei nº 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 buscam orientar a formação inicial a partir da articulação entre conhecimentos, práticas e experiências profissionais (Brasil, 1996; Brasil, 2019), e, ainda assim, Gatti (2014) indica que a formação inicial precisa ser analisada considerando a organização curricular, os conteúdos, as condições institucionais e a relação com os contextos concretos de atuação profissional.

Essa permanência também pode ser observada na organização curricular das licenciaturas. Gatti (2014) identifica dificuldades relacionadas à articulação entre os diferentes componentes que integram a formação inicial, enquanto Gatti et al. (2019) apontam a necessidade de maior aproximação entre a formação universitária e as demandas concretas da educação básica. Tais apontamentos convergem com a crítica de Pimenta e Lima (2012) à redução do estágio a uma atividade burocrática ou a um momento de simples observação e reprodução de práticas, pois, nesses casos, o componente que deveria aproximar o licenciando do espaço profissional passa a operar de forma isolada em relação ao restante do curso. Do mesmo modo, a ênfase de Zeichner (2010) na necessidade de fortalecer a relação entre universidade e escola e a defesa, por Nóvoa (2017), de uma formação mais próxima da profissão e das instituições escolares reforçam que o distanciamento

entre os espaços formativos integra o conjunto de dificuldades que mantém a fragmentação.

A análise realizada neste estudo permite compreender que a fragmentação não decorre necessariamente da ausência de disciplinas relacionadas à prática, mas da dificuldade de estabelecer relações efetivas entre os conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso. Quando fundamentos pedagógicos, conteúdos específicos, metodologias e experiências escolares são tratados como componentes independentes, o licenciando pode encontrar dificuldades para compreender como esses conhecimentos se articulam no exercício da profissão. Esse quadro se aproxima das perspectivas descritas no Quadro 2 como separação entre teoria e prática e como prática entendida enquanto aplicação, nas quais os momentos da formação são tratados de forma independente ou a experiência escolar é reduzida à execução de conhecimentos previamente estabelecidos. Considerando que, para Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e resultam de diferentes fontes, a organização da formação em blocos pouco comunicantes limita as oportunidades de que esses saberes sejam confrontados e mobilizados em conjunto, o que repercute, conforme Pimenta (1999), nos processos por meio dos quais o professor constrói sua identidade profissional e interpreta criticamente sua atuação. A questão, nesse sentido, desloca-se da quantidade de atividades práticas para a qualidade das relações estabelecidas entre os diferentes momentos da formação.

4.2. Teoria e Prática Como Dimensões Articuladas da Formação

Os resultados da análise bibliográfica também apontam para a necessidade de superar a compreensão da prática como simples

aplicação da teoria. Pimenta e Lima (2012) argumentam que a prática profissional constitui um espaço de reflexão e produção de conhecimentos, e não apenas o momento em que o estudante coloca em execução aquilo que aprendeu na universidade. Sob essa perspectiva, a prática deixa de ser entendida como etapa posterior à teoria e passa a ser reconhecida como dimensão que possibilita problematizar a realidade, produzir conhecimentos e desenvolver processos de reflexão sobre o trabalho docente. Por conseguinte, a oposição entre teoria e prática perde sustentação, uma vez que ambas se apresentam como dimensões relacionadas da formação, e não como momentos independentes.

Essa compreensão modifica a própria função da formação teórica, pois os conceitos e conhecimentos acadêmicos passam a ser entendidos como instrumentos para interpretar situações concretas, formular problemas e analisar diferentes possibilidades de ação pedagógica. Ao mesmo tempo, as experiências vivenciadas na escola podem provocar questionamentos que retornam à universidade e contribuem para a reelaboração dos conhecimentos adquiridos. Configura-se, assim, um movimento de mão dupla, no qual o conhecimento teórico auxilia a interpretar a experiência e esta, por sua vez, suscita novas questões teóricas. Em consonância com essa leitura, Freire (1996) entende que a prática educativa demanda reflexão crítica sobre a ação, de modo que a reflexão assume papel constitutivo no processo formativo. As diferenças entre as perspectivas fragmentada e articulada estão sistematizadas no Quadro 3.

Quadro 3. Resultados identificados na relação entre teoria e prática

Aspecto analisado	Perspectiva fragmentada	Perspectiva articulada
Teoria	Conhecimento apresentado de forma abstrata	Instrumento de análise da realidade
Prática	Aplicação de conhecimentos prévios	Espaço de experiência, reflexão e produção de saberes
Escola	Campo de aplicação	Espaço formativo e de produção de conhecimentos
Universidade	Centro privilegiado de produção teórica	Espaço de formação, pesquisa e diálogo com a escola
Estudante	Receptor e aplicador de conhecimentos	Sujeito ativo na construção da aprendizagem profissional
Professor formador	Transmissor de conhecimentos	Mediador da reflexão sobre a formação e a prática

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Pimenta e Lima (2012), Tardif (2014), Freire (1996) e Zeichner (2010).

A sistematização apresentada no quadro permite observar que a articulação entre teoria e prática produz consequências para diferentes elementos da formação. Quando a prática é compreendida como espaço formativo, a escola deixa de ocupar uma posição secundária no percurso universitário e passa a integrar o processo de construção dos conhecimentos profissionais, o que converge com a defesa de Zeichner (2010) de uma formação que reconheça a escola como espaço de produção de conhecimentos. A universidade, por sua vez, deixa de ser considerada centro

privilegiado de produção teórica e passa a atuar como espaço de formação, pesquisa e diálogo com a escola, o que requer maior interação entre os diferentes sujeitos envolvidos na preparação dos professores. Quanto ao estudante, a perspectiva articulada o situa como sujeito ativo na construção da aprendizagem profissional, ao passo que ao professor formador cabe a mediação da reflexão sobre a formação e a prática, em lugar da simples transmissão de conhecimentos.

Esses desdobramentos encontram respaldo em Tardif (2014), ao considerar que os saberes docentes são construídos a partir de diferentes fontes e experiências, e em Freire (1996), ao defender a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa. Se os saberes experienciais, conforme Tardif (2014), correspondem a conhecimentos construídos no cotidiano do trabalho e permitem interpretar e responder às situações concretas da docência, a formação inicial precisa oferecer condições para que esses saberes sejam confrontados com os conhecimentos disciplinares, curriculares e profissionais. Pimenta (1999) contribui para essa compreensão ao associar a identidade profissional docente a processos formativos, experiências e conhecimentos que permitem ao professor interpretar criticamente sua atuação. Assim, os resultados sugerem que a formação inicial precisa criar condições para que o futuro professor não apenas vivencie situações escolares, mas seja orientado a analisá-las, relacioná-las aos conhecimentos estudados e compreender suas implicações para o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática depende da organização curricular e das relações institucionais, e não da simples ampliação de atividades práticas. Gatti et al. (2019) destacam as

dificuldades de articulação entre conhecimentos específicos, fundamentos pedagógicos e experiências vinculadas à educação básica, o que indica que a perspectiva articulada exige um currículo em que os conteúdos estudados sejam relacionados às questões concretas do ensino, sem converter a escola em espaço de mera aplicação. Dessa forma, compreender teoria e prática como dimensões articuladas implica reconhecer a formação como um processo em que conhecimento teórico e experiência se reelaboram mutuamente, o que conduz à discussão sobre o papel do estágio supervisionado, tratada na seção seguinte.

4.3. Estágio Supervisionado, Universidade e Escola: Desafios para a Formação

Entre os principais pontos identificados na literatura está o papel do estágio supervisionado na aproximação entre formação acadêmica e exercício profissional. Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio pode constituir um espaço de investigação da realidade escolar e de construção da identidade profissional, compreendendo-o como espaço de formação, investigação e reflexão sobre a prática e afastando-se da ideia de que sua finalidade seria apenas observar aulas ou reproduzir procedimentos utilizados por professores experientes. Quando articulado ao conjunto da formação, o estágio possibilita ao futuro professor compreender a organização escolar, acompanhar diferentes práticas pedagógicas, identificar problemas educacionais e relacionar essas experiências aos conhecimentos desenvolvidos no curso. Por essa razão, ele ocupa posição estratégica na discussão sobre a fragmentação, já que constitui o componente curricular em que o licenciando se aproxima de modo sistemático do espaço profissional em que deverá atuar.

Entretanto, a contribuição do estágio depende da maneira como é integrado ao currículo e acompanhado pelas instituições envolvidas. Quando reduzido ao cumprimento de carga horária, à observação de aulas ou à reprodução de atividades, ele tende a perder parte de sua dimensão formativa, o que reproduz, no interior do próprio estágio, a separação entre teoria e prática que se pretendia superar. Os resultados da análise indicam que a aproximação entre licenciando e escola precisa estar acompanhada de processos sistemáticos de orientação, registro, discussão e reflexão, permitindo que as experiências sejam transformadas em conhecimento profissional. Essa exigência se relaciona à compreensão de Freire (1996) de que a prática educativa demanda reflexão crítica sobre a ação, pois a vivência escolar, isoladamente, não garante que o futuro professor analise as situações que presencia. Do mesmo modo, se os saberes experienciais, conforme Tardif (2014), são construídos no cotidiano do trabalho e permitem responder às situações concretas da docência, cabe à formação inicial criar condições para que essas experiências sejam confrontadas com os demais saberes que compõem a profissão.

A relação entre universidade e escola constitui, nesse sentido, uma das condições para enfrentar a fragmentação identificada. Zeichner (2010) chama atenção para a necessidade de estabelecer relações mais estreitas entre os conhecimentos produzidos nas universidades e aqueles construídos pelos profissionais que atuam nas escolas, defendendo uma formação que reconheça a escola como espaço de produção de conhecimentos. Sob essa perspectiva, o estágio deixa de ser tratado como atividade que a universidade encaminha à escola e passa a ser concebido como responsabilidade compartilhada entre as instituições, o que requer interação entre os diferentes sujeitos envolvidos na preparação dos professores. Além

disso, tal aproximação responde a uma dificuldade apontada por Gatti et al. (2019), a de aproximar a formação inicial da realidade da educação básica, e dialoga com a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais de que os cursos se organizem a partir da articulação entre conhecimentos, práticas e experiências profissionais (Brasil, 2019).

Nóvoa (2017), por sua vez, defende uma formação mais próxima da profissão docente, valorizando os espaços de trabalho e as relações entre professores em formação e professores experientes. Essa posição reforça a importância de ampliar a participação dos professores da educação básica no acompanhamento dos licenciandos, de modo que a experiência acumulada nas escolas integre o processo formativo e não permaneça à margem dele. Ao mesmo tempo, a formação inicial pode favorecer a capacidade de o futuro professor analisar contextos, tomar decisões pedagógicas e construir respostas aos problemas que emergem no cotidiano escolar, em vez de prepará-lo apenas para situações previamente definidas. Desse modo, o estágio, quando acompanhado de orientação sistemática e de relações permanentes entre instituições formadoras e escolas, apresenta-se como um dos espaços em que a fragmentação pode ser enfrentada, o que prepara a discussão, na seção seguinte, sobre os desafios contemporâneos que ampliam essa exigência

4.4. Desafios Contemporâneos e Possibilidades de Transformação

Outro resultado identificado refere-se à necessidade de compreender a formação docente em diálogo com as transformações que atingem a escola e o trabalho pedagógico. A

ampliação do uso das tecnologias, a diversidade dos estudantes, as mudanças curriculares e as diferentes condições sociais presentes nas instituições de ensino demandam professores capazes de interpretar situações que não podem ser previstas integralmente durante a formação inicial. Tardif (2014) permite compreender essa dimensão ao reconhecer o caráter situado e plural dos saberes docentes, enquanto Nóvoa (2017) chama atenção para a necessidade de aproximar a formação da realidade profissional. Nesse cenário, a articulação entre teoria e prática assume uma dimensão permanente, pois o professor precisa mobilizar conhecimentos diversos para compreender situações concretas e tomar decisões pedagógicas.

Freire (1996) compreende a reflexão sobre a prática como elemento constitutivo da ação educativa, o que reforça a necessidade de uma formação capaz de formar professores pesquisadores de sua própria realidade profissional. Desse modo, a formação inicial pode contribuir para que o futuro professor desenvolva não apenas competências técnicas, mas também capacidade de análise, reflexão e tomada de decisões diante das situações que constituem o cotidiano escolar.

Os resultados gerais da análise podem ser sintetizados em três aspectos principais: a permanência histórica da fragmentação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas; a necessidade de compreender a prática como espaço de produção e reelaboração de saberes; e a importância de fortalecer as relações entre universidade e escola. Esses aspectos não indicam que a relação entre teoria e prática possa ser resolvida por uma única mudança curricular. Trata-se de uma questão que envolve concepções de formação, organização dos cursos, atuação dos professores formadores,

condições de realização dos estágios e participação das escolas de educação básica. A discussão desenvolvida demonstra, assim, que a qualidade da formação inicial depende menos da simples presença de componentes práticos e mais da capacidade de integrá-los aos demais conhecimentos que constituem a profissionalidade docente.

Em conjunto, os resultados reforçam a compreensão de que teoria e prática devem ser tratadas como dimensões complementares e interdependentes da formação docente. A permanência de modelos fragmentados revela limites que ultrapassam a estrutura formal dos currículos e alcançam a própria concepção de docência presente nos processos formativos. Ao mesmo tempo, a literatura analisada apresenta possibilidades de superação baseadas na reflexão sobre a prática, na valorização dos saberes docentes, na aproximação entre universidade e escola e na compreensão do estágio como espaço de formação e investigação. A formação inicial, nessa perspectiva, pode assumir maior aproximação com a realidade profissional sem abandonar o rigor teórico que caracteriza a formação universitária.

Este artigo teve como objetivo analisar a relação entre teoria e prática na formação inicial de professores, com atenção às permanências e aos desafios presentes nos cursos de licenciatura. Para isso, recorreu-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, que reuniu produções sobre formação docente, saberes docentes e estágio supervisionado, além da legislação que orienta a formação inicial de professores no Brasil. Os três eixos que conduziram a análise, a saber, a constituição histórica da formação docente, a relação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas e os desafios contemporâneos de articulação entre universidade e escola, permitem agora uma síntese dos resultados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise mostrou que a relação entre teoria e prática permanece como questão central e, ao mesmo tempo, como desafio presente nas licenciaturas. Embora as discussões acadêmicas e as orientações normativas tenham ampliado a compreensão sobre a necessidade de articulação entre essas dimensões, persistem dificuldades relacionadas à organização curricular, à aproximação com a educação básica e à integração entre os componentes formativos. Constatou-se, ainda, que a separação entre teoria e prática tem raízes históricas e continua produzindo efeitos sobre o modo como os futuros professores vivenciam sua formação. Por essa razão, a fragmentação decorre menos da ausência de componentes práticos nos currículos do que da fragilidade das relações estabelecidas entre os conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso.

Verificou-se também que a formação docente excede o domínio dos conteúdos específicos de uma área e a aquisição de conhecimentos pedagógicos. A docência mobiliza saberes plurais, construídos nos espaços de formação acadêmica, nas experiências profissionais e nas relações estabelecidas com a escola, e é a partir desse conjunto que a identidade profissional do professor se constitui. Em consequência, uma formação consistente exige condições para que os licenciandos relacionem os conhecimentos estudados às situações concretas do trabalho docente.

Evidenciou-se, ademais, a necessidade de superar a compreensão da prática como simples aplicação dos conhecimentos produzidos pela teoria. Essa perspectiva restringe as possibilidades formativas do contato com a escola, pois desconsidera o potencial da experiência para produzir questionamentos, conhecimentos e

processos de reflexão. A prática, entendida de outro modo, estabelece com a teoria uma relação permanente de diálogo e reconstrução, na qual o conhecimento teórico auxilia a interpretar situações concretas e a experiência escolar suscita novas questões teóricas.

Nesse contexto, o estágio supervisionado assume função relevante na articulação entre universidade e escola. Sua contribuição, contudo, depende das condições em que é desenvolvido e de sua integração ao projeto formativo das licenciaturas, uma vez que, reduzido ao cumprimento de atividades ou à observação de práticas, tende a perder potencial formativo. A análise indica a necessidade de fortalecer o acompanhamento dos licenciandos, ampliar a participação dos professores da educação básica e estabelecer relações mais permanentes entre as instituições formadoras e as escolas, o que pressupõe reconhecer a escola como espaço de formação e de produção de conhecimentos, e não somente como local de aplicação do saber acadêmico.

Além disso, a aproximação entre universidade e escola precisa vir acompanhada de uma concepção de formação que valorize a reflexão crítica. Esse movimento contribui para que o futuro professor desenvolva condições de analisar situações concretas, compreender suas determinações e tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Formar professores, nessa perspectiva, implica favorecer a construção de uma postura profissional capaz de interpretar e enfrentar as diferentes situações que se apresentam no cotidiano escolar, sem abandonar o rigor teórico que caracteriza a formação universitária.

No que se refere às contribuições, o artigo sistematiza, a partir da literatura e da legislação analisadas, diferentes concepções sobre a relação entre teoria e prática e as implicações de cada uma delas para a licenciatura, oferecendo subsídios a formadores de professores e a gestores de cursos que revisitam suas propostas curriculares. Contribui, igualmente, ao deslocar o foco da discussão da quantidade de atividades práticas para a qualidade das relações estabelecidas entre os diferentes momentos da formação.

Quanto às limitações, o estudo restringiu-se ao levantamento bibliográfico e à análise de documentos normativos, de modo que as percepções de licenciandos, de professores formadores e de professores da educação básica, bem como os projetos pedagógicos de cursos específicos, ficaram fora do escopo da análise. Por essa razão, pesquisas futuras podem investigar empiricamente como a articulação entre teoria e prática se organiza em cursos de licenciatura determinados, com atenção ao estágio supervisionado e às relações entre instituições formadoras e escolas de educação básica, o que permitiria confrontar os resultados aqui apresentados com experiências formativas concretas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: [Ministério da Educação – Resolução CNE/CP nº 2/2019](#). Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [Planalto – Lei nº 9.394/1996](#). Acesso em: 5 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. DOI: 10.18222/eae255720142823.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: 10.1590/198053144843.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000100012.

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

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. DOI: 10.5902/198464442357.

¹ Mestra em letras UFAL. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Possui doutorado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, UFRPE. Faculdade do Sertão do Pajeú (FASP). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Doutora em Educação pela UFRN. Professora do IFRN - Natal, RN, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente na Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Lusófona - Lisboa, Portugal. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Link do currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0381192491773371>

⁶ Possui especialização em libras e docência do ensino superior (FAEME). Professora de língua portuguesa e inglesa na da Rede municipal de Timon – MA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (IESM). Professora de Língua Portuguesa na Rede municipal de Timon – MA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Licenciada em letras português/inglês (IESM) e em pedagogia (UNICV). Especialista em atendimento educacional especializado (AEE). Professora de língua portuguesa e inglês na SEMEC em Teresina – PI.