REVISTA COMCIÊNCIA
ISSN 2595-1890 [Online] – ISSN 1807-0124 [Impresso]

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PÚBLICA: SABERES TEÓRICOS E SABERES PRÁTICOS

TEACHER TRAINING AND PUBLIC EDUCATION: THEORETICAL KNOWLEDGE AND PRACTICAL KNOWLEDGE

Tayana Maria Ribeiro dos Santos[a,*]
ORCID: 0009-0000-9002-0598
Eliene Santana Meira Souza[a]
ORCID: 0009-0001-9900-1278
Anderson Santos de Oliveira[a]
ORCID: 0009-0000-0987-9320
Samuell de Queiroz Vilas Boas Santos[a]
ORCID: 0009-0003-7342-6774

[a] Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Jequié, BA, Brasil.
[*]Autor de correspondência: Tayana Maria Ribeiro dos Santos – E-mail: tayannamaria0@gmail.com

RESUMO:
O artigo tece análises sobre a transposição dos saberes docentes na prática do ensino público. Tem como objetivo suscitar uma reflexão acerca do exercício da docência, contextualizando o universo das relações entre a teoria e a prática. Este estudo, sua construção e aplicabilidade na área de Educação, apresenta considerações importantes sobre as dimensões profissionais, pedagógicas e sociais da Formação docente. O trabalho é escrito em três seções: (1) Análise Crítica sobre a Formação Docente, discutindo que a formação dos professores (as) deve ser pautada pela relação dinâmica entre teoria e prática; pois docentes são intelectuais transformadores e a reflexão crítica é essencial para a sua formação. (2) Formação Docente e Práticas Escolares, salientando o papel fundamental da educação pública para o desenvolvimento contínuo dos aprendizes; a formação docente deve ser concebida como um componente da mudança e a prática reflexiva vista como um fator capaz de permitir aos professores desafiar desigualdades. (3) A Formação Docente como Caminho para uma Prática Reflexiva e Transformadora, enfatizando a importância da formação docente pautada na equidade e na transformação, sinalizando que as condições materiais de trabalho precisam ser melhoradas, e só uma reflexão crítica conjugando teoria e prática poderá assentir aos professores serem agentes de mudança, promovendo uma educação mais justa e inclusiva.
Palavras-chave: formação docente; educação pública; prática educativa.

ABSTRACT:
The article analyzes the transposition of teaching knowledge into the practice of public education. It aims to encourage reflection on teaching, contextualizing the universe of relationships between theory and practice. This study, its construction and applicability in the area of Education, presents important considerations about the professional, pedagogical and social dimensions of teacher training. The work is written in three sections: (1) Critical Analysis of Teacher Training, discussing that teacher training must be guided by the dynamic relationship between theory and practice; because teachers are transformative intellectuals and critical reflection is essential for their training. (2) Teacher Training and School Practices,

Submetido: 03 de mar. 2025 **Aceito:** 29 de jul. 2025 **Publicado:** 22 de ago. 2025

highlighting the fundamental role of public education for the continuous development of learners, teacher training must be conceived as a component of change and reflective practice seen as a factor capable of allowing teachers to challenge inequalities. (3) Teacher Training as a Path to a Reflective and Transformative Practice, emphasizing the importance of teacher training based on equity and transformation, signaling that material working conditions need to be improved, and only critical reflection combining theory and practice can allow teachers to be agents of change, promoting a fairer and more inclusive education.
Keywords: teacher training; public education; educational practice.

Introdução

A formação continuada de professores configura-se como um tema central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente no contexto da busca por uma educação de qualidade que responda às complexas demandas sociais (André, 1999; Romanowski, 2013; Güllich, 2019). Nesse sentido, o presente texto propõe uma reflexão teórica acerca desse campo, partindo de uma abordagem interdisciplinar que problematiza as intrincadas relações entre teoria e prática no desenvolvimento profissional docente. Ressalta-se, portanto, a relevância de conceber a prática pedagógica enquanto processo dinâmico, interativo e transformador, cujas dimensões transcendem a mera aplicação de saberes técnicos ou normativos.

Sob a perspectiva de autores como Giroux (1997), Freire (1996), Tardif (2014), Libâneo (2001) e Nóvoa (1995), são explorados conceitos fundamentais para a compreensão do papel do professor como um intelectual transformador, em que se evidencia a centralidade da reflexão crítica, da colaboração coletiva e da interação entre os saberes teóricos e práticos no processo formativo.

O processo reflexivo sobre a prática é fundamental para que professores e pesquisadores possam ter a percepção da autonomia sobre as suas atitudes, que poderão se constituir em uma prática subversiva responsável, compactuadas com a criatividade ao redirecionarem as suas ações educacionais (D'Ambrosio & Lopes, 2015). Tal abordagem permite reconhecer o professor como um agente ativo e reflexivo, capaz de problematizar as condições estruturais e culturais que permeiam sua prática, ao mesmo tempo em que fomenta uma pedagogia dialógica e emancipatória.

A partir dessas discussões, o estudo teórico apresentado visa contribuir para a análise das condições e desafios que atravessam a formação docente na contemporaneidade, evidenciando seu caráter processual, relacional e profundamente humano. Em última instância, busca-se enfatizar a necessidade de superar paradigmas tecnicistas e instrumentalistas que desconsideram as dimensões sociais, políticas e culturais da prática pedagógica, apontando para

a construção de uma formação docente que esteja alicerçada em pressupostos críticos e voltada para a transformação social.

Uma análise crítica sobre a formação docente

A formação continuada de professores trata-se de um debate permanente, pois defende-se uma formação pautada pela relação dinâmica e processual, como um possível caminho não para a reinvenção da escola, mas para atribuir mais qualidade a uma escola já existente, às suas práticas pedagógicas e às relações que podem ser atribuídas naquele espaço. Freire (2009) defende a necessidade de os contextos formativos serem ambientes não apenas de fazer, de prática, mas de que fazer, de práxis, isto é, de ação e reflexão crítica.

Nessa perspectiva, é mister pensar que todo conhecimento adquirido deve primar pela aquisição de qualidade da prática e, por sua vez, por mudanças significativas no contexto educacional. Quais seriam então os entraves que dificultam a construção dessa educação de qualidade que contemporaneamente tanto se discute e almeja? Esta é uma questão que nos propomos problematizar e apontar algumas possibilidades a partir de autores consagrados e de outros que têm surgido e se apresentam como vozes a serem ouvidas no cenário da formação docente e da educação pública.

A busca pela qualidade da educação pública traz à tona várias inquietações, e uma delas está centrada na figura do docente, daquele que está encarregado de mediar o processo educativo. Professor é aquela pessoa que deve estar atenta ao papel da educação na sociedade, nos seus diferentes estágios evolutivos, repensando de maneira recorrente a sua formação, bem como as formas de ação no contexto da prática pedagógica. Este posicionamento ganha relevo ao longo da década de 1990 quando são elaborados diversos documentos oficiais no âmbito da formação docente nacional, influenciados por diversos pesquisadores que "propõem uma formação em que a prática reflexiva deve se configurar como uma atitude diária, pois é a partir dela que o professor compreende a realidade da sala de aula e da própria prática (De Oliveira; Amaral; Amaral, 2023, p. 02).

Giroux (1986) vê os professores e professoras como "intelectuais transformadores". Compreende-se assim, com o autor supracitado, que os professores são intelectuais transformadores e precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade. Sob essa ótica, o movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de

liderança nas reformas escolares. Pois, "ao pensar em sua prática reflexiva, o professor deve estar atento para identificar problemas que acontecem no ensino, pensar sobre as ocorrências em sala de aula, refletir sobre suas ações e aumentar as suas conquistas e as dos seus alunos" (De Oliveira; Amaral; Amaral, 2023, p. 04).

Desse modo, um olhar crítico à realidade que se impõe, de uma educação encerrada nos muros da escola em que prevalecem excessivos planejamentos de ações de ensino, criação e gerenciamento de aprendizagens, avaliações de ensino-aprendizagem e fixação em competências e habilidades, reforça a "tríade ensino-aprendizagem-avaliação, sem espaço para qualquer outra atividade que entenda o professor como um intelectual", o que resulta em expelir "da profissão docente qualquer compromisso de caráter emancipatório e transformador da realidade social" (Ostermann; Santos, 2021, p. 1385).

Esta visão é compartilhada por Coelho, Maldonado e Bossle (2021), quando estes veem o docente como alguém capaz de ler a realidade circundante e se antecipa às nuances ideológicas das políticas públicas implementadas na educação, sobretudo nestes nossos tempos sombrios de fortalecimento do neoliberalismo e de crescimento do neoconservadorismo. Caracterizam estas duas vertentes uma verticalização gerencial da instituição escolar que fomenta o empreendedorismo e a lógica de mercado e o apelo ao regimento disciplinar moralista, por vezes, de viés religioso, respectivamente. A transformação promovida pela pessoa do professor(a) pode se iniciar na resistência às forças espectrais que antagonizam com uma educação dialógica e democrática e prosseguir na reflexividade intelectual insistente sobre o contexto escolar e social e suas reais necessidades.

> A tarefa de educar os alunos carece, assim, de um intelectual consciente das necessidades que os alunos têm de olhar para o mundo criticamente, o que obriga já a que o professor se afirme como um intelectual transformador, e não meramente reprodutor de uma visão do mundo estática e anódina. (Araújo; Fernandes; Araújo, 2021, p. 7)

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Segundo Tardif (2002), ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, e atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão. Nesse sentido, é importante compreender que o ser humano raramente atua sozinho; ele se encontra em um movimento de interação constante com o outro.

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que

procuravam separar formação e prática cotidiana. Assim sendo, nas diferentes abordagens que se discutem no processo de formação docente urge a necessidade de realizar análises precisas e efetivas acerca da complexidade enfrentada na articulação entre teoria e prática. A reflexão leva a pensar que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (Cochran-Smith & Lytle, 1993).

Segundo Freire (2000, p. 73), "há uma relação dialética entre o mundo material que gera as ideias que podem interferir no mundo que as gera". Vale ressaltar que os professores, ao longo de toda sua trajetória de vida, geram "quadros referenciais" em função de suas interações com outras pessoas e com a convivência em diferentes instituições sociais. O que está em jogo é o "lugar" onde se aprende a teoria e a prática e como elas, dinamicamente, se entrecruzam.

Conforme Libâneo (2001), formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive. É participar do processo construtivo da sociedade na obra conjunta, coletiva, construindo um convívio humano e saudável.

Nóvoa (1992) sinaliza que é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. A profissão docente está a renovar-se todos os dias.

O professor é um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar, principalmente tendo em vista o cenário vislumbrado no ensino público. Neste aspecto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar.

Segundo Freire (2001), o inacabamento do ser humano é próprio de sua experiência vital, isto é, de sua natureza social e histórica. A diferença entre o homem e os demais animais, dentre outras, é que os primeiros são conscientes de sua inconclusão e, por isso mesmo, são capazes de intervir, comparar, escolher, buscar, negar, transformar, de fazer política, de lutar.

Entendemos, portanto, que é fundamental o domínio do corpus teórico de sua área de conhecimento e das ciências da educação, mas, por outro lado, ao professor também é indispensável a sensibilidade sobre suas experiências e sobre sua interação com os demais sujeitos do processo de aprendizagem.

Formação Docente e Práticas Escolares

A educação tem um papel fundamental no desenvolvimento contínuo das pessoas e apresenta-se, segundo Delors (1996), como a chave de acesso para o Século XXI, respondendo a funções relevantes do processo educativo, tais como adquirir, desenvolver, atualizar e colocar em prática os conhecimentos em um mundo em constante mudança.

O mundo do trabalho tem cada vez mais exigido dos profissionais uma postura de ação com responsabilidade, ou seja, habilidades para ultrapassar às demandas que a profissão impõe. O conhecimento atual aponta para atitudes criativas, para a busca de soluções inéditas, para a liderança ética, para o resgate dos valores, para a harmonia do ambiente, pois "entende-se bem que a democracia só pode ser saudavelmente um "lugar" de luta e atuante se recuperar a educação cidadã entendida como cidadania emancipatória" (Araújo; Fernandes; Araújo, 2021, p. 8).

O professor atribui novos significados à sua formação teórico-acadêmica ao entrar em contato com a sala de aula real em pleno exercício do ofício. Assim, ele exerce a docência apoiando-se em teorias e experiências que tecem seu compromisso com sua função social, mediante a sua concepção sobre as relações entre escola, sociedade e conhecimento.

Pérez Gómez observa a complexidade do trabalho docente, visto que:

> O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (Pérez Gómez, 1992, p.102).

Com base nessas reflexões, defende-se uma educação pública pela transformação social. Uma educação que "mova", que provoque e estimule os indivíduos a saírem da sua "zona de conforto". Onde teoria e prática se articulem em um único propósito: garantir qualidade ao projeto educacional.

De acordo com Freire (1996), a teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Para tanto, é necessário que haja um movimento incessante de compromisso profissional com o exercício da docência, numa perspectiva política e educacional, na forma de conceber o processo pedagógico como agente de transformação e libertação.

Segundo Becker (1993), em tom de crítica epistemológica, é necessário que se diminua a distância que costuma existir entre o que se propõe e o que se realiza efetivamente; para que se assegure coerência entre a ação pedagógica e a perspectiva epistemológica assumida.

Para muitos pensadores e estudiosos que se propõem a investigar essa demanda, a resposta encontra-se no processo de significação entre a relação teoria e prática. A atividade teórica, por si só, não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis (Pimenta, 2005).

A preocupação com a relação entre teoria educacional, prática e docência, vem ocupando grandes dimensões no cenário dos embates na educação pública, pois se compreende que, para assegurar um caráter qualitativo à prática, a formação docente precisa ser consistente, e reflexiva, capaz de assegurar os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico.

O professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes à sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o corpus teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido. Nesse sentido, para Carrabetta (2010), pensar a prática é analisar e refletir sobre o que se pode construir em sala de aula, e esse pensar precisa estar distanciado da ação, para que se possa visualizá-la, analisá-la e entendê-la.

Por Zeichner (2008) entendemos que, embora a reflexão seja amplamente promovida como uma prática essencial na formação de professores, há uma desconexão significativa entre a teoria e a prática, o autor nos levando a pensar acerca de vários paradigmas dominantes na formação docente. Para isso, ele discute três paradigmas principais: Reflexão Técnica, focada em métodos e técnicas específicas, ignorando os fins educacionais e os aspectos éticos e morais. A Reflexão Prática, na qual os professores são encorajados a refletir sobre suas próprias práticas e contextos para desenvolver soluções práticas para problemas educacionais; e Reflexão

Crítica, paradigma que vai além da prática individual e considera os contextos sociais, políticos e culturais da educação, busca questionar e transformar as estruturas e práticas que perpetuam desigualdades e injustiças no sistema educacional.

Nesse contexto, é necessário enfatizar que, embora todos esses paradigmas tenham suas contribuições, é crucial que a formação docente integre uma abordagem mais crítica e contextualizada para realmente impactar a prática docente e promover a equidade educacional.

Corroborando a concepção de Zeichner (2008), a respeito da desconexão entre teoria e prática, Meloti (2022), no seu estudo, aponta que a formação docente deve assentar-se nas práticas que favoreçam a reflexão, no sentido de desenvolver um saber da experiência conjugada com a teoria – ver, olhar e enxergar. Nesse estudo, a autora nos leva a pensar acerca da falta de reflexão sobre a prática que tem levado os profissionais da educação a não definirem com precisão o sentido e a finalidade da formação continuada, e salienta que é na reflexão sobre a prática, tendo em vista a qualidade do ensino, que o professor terá a oportunidade de redefinir seus papéis revertendo o fluxo, e colocando-o a serviço da escola, impedindo, assim, que ela continue "tarefeira" do sistema, desviando-se cada vez mais de sua função social.

A partir dessas reflexões, compreendemos que, para abordar desigualdades e injustiças nas escolas públicas, é fundamental adotar estratégias formativas e metodológicas que promovam a articulação entre teoria e prática. Isso porque percebemos que a desconexão existente entre esses dois âmbitos na formação docente, onde a formação inicial e continuada frequentemente privilegiam conhecimentos teóricos desvinculados das demandas concretas da sala de aula e do contexto sociocultural dos estudantes, gera uma lacuna que compromete a capacidade dos professores de implementar práticas pedagógicas transformadoras que enfrentem desigualdades e injustiças sociais. Assim, a formação reflexiva e colaborativa surge como uma estratégia indispensável para a superação dessas desigualdades.

Meloti (2022) endossa a análise supracitada ao trazer à discussão que, na educação, a participação é necessária. Dela podem emergir soluções que atendam às necessidades da realidade em seus diversos contextos educacionais e sociais, com a adoção de mecanismos mútuos de conhecimento nas trocas de experiências entre família, escola e demais instituições. A partir disso, a escola pode pensar em estratégias pedagógicas efetivas, utilizando uma abordagem situada e contextualizada, reconhecendo as especificidades culturais, sociais e econômicas dos alunos, a fim de promover uma aprendizagem significativa e alinhada à transformação social.

Nesse sentido, Meloti (2022) ainda enfatiza, que reescrever os currículos e programas sugere um caminho para atender aos elementos culturais dentre a imensidão de saberes acumulados historicamente e indispensáveis para conduzir a vida pessoal, construir a produção da existência material e social e traçar objetivos para a liberdade de reflexão com autonomia intelectual e política com o direito de se fazer sujeito nas relações democráticas de ensino e sociedade. Torna-se indispensável na organização da escola a participação efetiva de pais e alunos para identificar problemas no levantamento de soluções.

Prosseguindo nessa mesma abordagem, o estudo de Silva e Andrade (2021), sugere que a inserção de tecnologias digitais no processo formativo pode enriquecer a formação docente. Nesse sentido, os autores defendem que a formação inicial do professor de matemática deve incluir tanto o estudo teórico sobre o uso didático das tecnologias quanto o desenvolvimento de atividades práticas que integrem ensino e novas tecnologias digitais.

Os autores enfatizam ainda que, nesse âmbito, a formação tecnológica do professor de matemática também deve contribuir para a educação de intelectuais transformadores, promovendo a aquisição de conhecimentos específicos, instigando o senso crítico do futuro professor para atuar como agente ativo na conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos escolares, incluindo o uso de tecnologias e utilizando-as para tratar das relações de poder, como opressão de grupos minoritários, ética e valores sociais, instigando o aluno à necessidade da participação na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais.

Diante do exposto, evidenciamos que estratégias formativas que articulem teoria, prática e tecnologia têm o potencial de transformar a formação docente, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e socialmente relevantes. A articulação dessas dimensões na formação inicial e continuada fortalece o compromisso ético e pedagógico dos professores com a construção de uma educação mais equitativa e alinhada às demandas sociais contemporâneas.

No que se refere a debates sobre a escola pública e de qualidade, a existência de um clima escolar favorável nos remete à sensação de que é possível promover uma educação de qualidade. Segundo Moreira e Candau (2005, p. 23):

> É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Diante disso, nota-se que, para acontecer uma reflexão verdadeiramente eficaz na formação docente, é necessário um alinhamento mais estreito entre teoria e prática. Nesse sentido, é crucial que a reflexão seja integrada de maneira que realmente beneficie o desenvolvimento profissional dos professores e contribua para a equidade educacional.

A Formação Docente como Caminho para uma Prática Reflexiva e Transformadora

Pensar em uma prática educativa com uma proposta de libertação, não foi e nunca será uma tarefa fácil, pois implica transformações nas diversas esferas: cultural, social e política. Trata- se de um grande desafio, sobretudo quando esses desafios dizem respeito à busca por essa qualidade educativa na esfera da educação pública. Gallo (1999) afirma que somos colocados pela esfinge em uma dualidade insofismática: ou desvendamos, ou somos engolidos pelo monstro; e ser engolido nesse contexto significa defender o sistema educacional vigente, que muitas vezes produz uma ideologia que se materializa numa prática mecânica e irrefletida, num contexto puramente linear e mecanicista reprodutor do próprio sistema, ao invés de produzir para outra realidade, para outro mundo.

Para além disso, é válido pensar que há na educação pública vários outros desafios a serem superados. Como exemplo, a discrepância entre as concepções teóricas de formação docente e as realidades materiais de trabalho que consiste em um desafio significativo. Professores frequentemente enfrentam condições de trabalho precárias, como salas de aula superlotadas, falta de recursos e baixos salários, que podem limitar a implementação de práticas reflexivas. De um lado, o anseio por um ensino que exprima um caráter extremamente libertador e de mudanças conjunturais, de outro, a realidade de um sistema de ensino excludente, que demonstra explicitamente o enfoque no atendimento exclusivo dos interesses das classes dominantes. De acordo com Becker (1993, p.12).

> A escola pública poderia pensar em tentar conjugar, na prática pedagógica e didática, outros verbos, além do verbo repetir, para redefinir sua função didático- pedagógica: fazer, compreender, criar, inventar, sentir, abstrair, experienciar, transformar, desafiar etc. E, inspirada no pensamento de Paulo Freire, conjugar verbos como buscar, indagar, intervir, escutar, dizer, falar, pensar, perguntar, dialogar, mudar, transformar, pesquisar, conscientizar-se, refletir a prática, ousar o novo etc. Só isso já provocaria uma mudança de perspectiva.

Nessa perspectiva, almeja-se uma Educação pública pautada no princípio da equidade, onde se possa refletir a respeito das práticas pedagógicas e conhecimentos que contribuem para tornar os estudantes agentes de mudanças e verdadeiros cidadãos críticos.

É nesse ínterim, que emerge, conforme Demo (2000), a pedra de toque da qualidade educativa que é o professor, visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação. Segundo Nóvoa (1995), a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia à mudança. A formação docente deve ser concebida como esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola pública. Essa perspectiva trará novos rumos para a prática e mudanças significativas ao ensino público visando, de fato, qualidade educativa.

A reflexão crítica permite que os professores reconheçam e desafiem as desigualdades sociais, raciais e econômicas presentes no sistema educacional. Isso os empoderam a serem agentes de mudança, promovendo uma educação mais justa e inclusiva. Para que a formação docente reflexiva seja eficaz, é essencial que as condições materiais de trabalho sejam melhoradas, proporcionando um ambiente que permita aos professores aplicar o que aprenderam.

Zeichner (1993) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. É mister refletir sobre os tipos de formação possível; não apenas a formação no contexto escolar, mas a formação em seu sentido mais amplo, no contexto social e político, reconhecer a importância dos múltiplos contextos para a formação. Afinal, a formação humana é um fenômeno altamente complexo e diverso. Neste sentido, Freire (2001) nos convida a jamais deixar a capacidade de nos espantar no e com o mundo. Ou seja, a refinar cada vez mais a acuidade de nossa existência e de nossa presença no mundo, como professores e pesquisadores, a partir de uma reflexão que produza assombro, incômodo, enfim, espanto diante da realidade humana (Soares, 2012).

Assim sendo, as formações dão ao professor a oportunidade de, acima de tudo, refletir sobre a sua postura, o seu embasamento teórico e suas práticas, e é com essas análises que ele terá condições de traçar novos rumos para o exercício de sua profissão, visando acima de tudo, a garantia de uma aprendizagem significativa. Esses pontos destacam a complexidade da formação docente e a necessidade de abordagens multifacetadas para promover um desenvolvimento genuíno, reduzir desigualdades e melhorar as condições de trabalho dos professores.

Considerações Finais

A formação continuada de professores emerge como um tema fundamental no contexto educacional contemporâneo, especialmente no que se refere à construção de uma educação que atenda às demandas da sociedade atual e contribua para processos de transformação social. Nesse sentido, este trabalho enfatiza a relevância de um processo formativo que transcende o caráter técnico e instrumental, reconhecendo as dimensões humanas, sociais, políticas e culturais que atravessam a prática pedagógica e impactam diretamente no desenvolvimento profissional docente.

Ao longo da discussão, defendeu-se que a formação docente deve ser entendida como um processo dinâmico e crítico, no qual teoria e prática se articulam de maneira dialógica e interdependente. Nesse contexto, a prática educativa, quando concebida como processo interativo e reflexivo, revela-se essencial para a construção de uma pedagogia que integre saberes teóricos e práticos, resgate valores humanistas e promova uma formação orientada para a liberdade e a equidade social. Assim, a prática pedagógica assume um papel central na mediação de saberes, posicionando-se como espaço para o questionamento e a reconstrução de significados sociais.

Além disso, destacou-se a necessidade urgente de superar os paradigmas tecnicistas que reduzem a prática pedagógica a uma aplicação mecânica de saberes prescritos, desconsiderando as complexidades e especificidades dos contextos sociais, culturais e históricos nos quais os professores atuam. Essa superação implica reconhecer os desafios enfrentados pela educação pública, marcada por profundas desigualdades estruturais que condicionam as condições de ensino e aprendizagem. Contudo, também evidencia a potência transformadora de uma formação docente que esteja comprometida com os princípios de justiça social, com a emancipação crítica dos sujeitos envolvidos e com a valorização do trabalho docente como elemento fundamental para a promoção de uma educação democrática e equitativa.

Referências

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, [*s. l.*], v. 20, p. 301–309, dez. 1999. https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015

ARAÚJO, Alberto Filipe; FERNANDES, José Pedro Ribeiro de Matos; ARAÚJO, Joaquim Machado de. A educação na contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e 260028, 2021. https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260028

BECKER, F. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CARRABETA ,V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 34(4), 580-586. https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400014

BREMM, D.; GÜLLICH, R. I. da C. Do Diário de Formação à Sistematização da Experiência: O Processo de (Auto)Formação de Professores de Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, [*s. l.*], v. 24, n. 1, 27 abr. 2022. https://doi.org/10.1590/1983-21172022240109

COELHO, Márcio Cardoso; MALDONADO, Daniel Teixeira; BOSSLE, Fabiano. Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. **Conexões**, v. 19, p. e021027, 2021. https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8660399

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. **Inside-outside:** teacher research and knowledge. New York: Teachers College Press, 1993.

D'Ambrósio, B. & Lopes, C.E. (2015). Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, 29(51), 1-17. https://doi. org/10.1590/1980-4415v29n51a01

DE FREITAS, Wélica Patrícia Souza; DE QUEIRÓS, Wellington Pereira. O cenário das pesquisas sobre Formação de professores de ciências na perspectiva progressista. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 1, p. 154-178, 2019. https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2019v24n1p154

DELORS, Jacques (coord.). **Educação:** um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1996.

DEMO, P. **Educação pelo avesso:** assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

DE OLIVEIRA, Terezinha Marisa Ribeiro; AMARAL, Luiz Henrique; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. A prática pedagógica reflexiva em questão: Estudo de caso de uma escola brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 36, n. 2, p. e23027, 2023. https://doi.org/10.21814/rpe.24860

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

____ **Extensão ou comunicação?** 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

____ **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: editora UNESP, 2001.

____ **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 2009.

GALLO, S. **Transversalidade e educação**: pensando uma educação não disciplinar. In ALVES N. & GARCIA, R. L. (Orgs). **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986. p.548-249.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **A arte de formar-se.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001

MELOTI, Sandra de Fátima Petri. O professor como agente transformador no século XXI. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 12, p. 17-36, 2022. https://doi.org/10.29327/232022.1.12-2

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente.** In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OSTERMANN, Fernanda; SANTOS, Flavia Rezende Valle dos. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno brasileiro de ensino de física.** Florianópolis. Vol. 38, n. 3 (dez. 2021), p. 1381-1387, 2021. https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e85172

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. L. O. Desafio da Formação de Professores Iniciantes. **Páginas de Educacíon**, [*s. l.*], v. 6, n. 1, p. 83–96, 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf

SILVA, Elivelton Serafim; ANDRADE, Silvanio de. A ótica do professor formador sobre a integração das tecnologias à licenciatura em matemática. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 27, p. e21006, 2021. https://doi.org/10.1590/1516-731320210006

SOARES, Moisés Nascimento. O estágio curricular supervisionado na licenciatura em ciências biológicas e a busca pela experiência formativa: aproximações e desafios. 2012. 261 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

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

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p.12-52.

_____ Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012