

A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Luciana dos Santos Andrade Menezes¹

Nilson da Cruz Fonseca²

Antônio José Santana dos Santos³

Andreia da Conceição Lima dos Santos⁴

Ednelma Silva Santana Borges⁵

Diógenes José Gusmão Coutinho⁶

RESUMO: Este trabalho analisa a articulação entre teoria e prática na formação de professores da escola pública, com base em uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola do interior da Bahia. A investigação teve como objetivo compreender como os saberes docentes são construídos no cotidiano escolar e em que medida a formação inicial e continuada contribuem para o desenvolvimento profissional dos educadores. A partir de entrevistas, questionários, análise documental e observação participante, constatou-se que há uma distância significativa entre o que se ensina nas universidades e o que se vive na escola. No entanto, também emergem formas de resistência e reinvenção, especialmente por meio das formações internas promovidas pela coordenação pedagógica. O estudo evidencia que reconhecer os saberes da experiência é essencial para construir uma formação docente mais humana, contextualizada e transformadora.

2630

Palavras-chave: Formação docente. Saberes da experiência. Escola pública. Teoria e prática. Educação básica.

RESUMEN: Este estudio analiza la articulación entre teoría y práctica en la formación de profesores de escuelas públicas, basado en una investigación cualitativa realizada en una escuela del interior de Bahía, Brasil. El objetivo fue comprender cómo se construyen los saberes docentes en el cotidiano escolar y hasta qué punto la formación inicial y continua contribuye al desarrollo profesional del educador. A través de entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos y observación participante, se identificó una marcada distancia entre lo enseñado en las universidades y lo vivido en las aulas. Sin embargo, también se destacan formas de resistencia e innovación, especialmente a través de formaciones internas impulsadas por la coordinación pedagógica. El estudio concluye que reconocer los saberes de la experiencia es fundamental para una formación docente más humana, contextualizada y significativa.

Palabras clave: Formación docente. Saberes de la experiencia. Escuela pública. Teoría y práctica. Educación básica.

¹Doutorando em Educação – Christian Business School – Flórida – US.

²Doutorando em Ciências da Educação – Christian Business School – Flórida – US.

³Doutoranda em Ciências da Educação – Christian Business School – Flórida – US.

⁴Doutoranda em Ciências da Educação – Christian Business School – Flórida – US.

⁵Doutoranda em Ciências da Educação – Christian Business School – Flórida – US.

⁶Doutor em Biologia – Universidade Federal de Pernambuco – Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9230-3409>.

ABSTRACT: This study examines the articulation between theory and practice in the training of public school teachers, based on qualitative research conducted in a school in the interior of Bahia, Brazil. The objective was to understand how teaching knowledge is built in everyday school life and how initial and continuing education contribute to teachers' professional development. Through interviews, questionnaires, document analysis, and participant observation, the research identified a significant gap between what is taught in universities and what is experienced in classrooms. However, forms of resistance and pedagogical innovation also emerged, especially through internal training initiatives led by the school's pedagogical coordination. The findings emphasize that recognizing experiential knowledge is essential for building a more human, context-sensitive, and transformative teacher education.

Keywords: Teacher education. Experiential knowledge. Public school. Theory and practice. Basic education

INTRODUÇÃO

Ser professor é, antes de tudo, um ato profundamente humano. Ensinar não é só explicar conteúdos — é olhar nos olhos, ouvir com o coração, estar presente mesmo quando tudo em volta parece faltar. É se comprometer com o outro, com sua história, com suas dores e descobertas. Quem está em sala de aula carrega muito mais do que livros e planejamentos: carrega vivências, marcas, sonhos que muitas vezes não cabem nos muros da escola. E é nesse espaço — entre o que se planeja e o que de fato acontece — que a formação docente se constrói, dia após dia, de forma silenciosa, às vezes solitária, mas sempre viva. No Brasil, e principalmente na escola pública, essa construção é cheia de desafios que muitas vezes fogem ao olhar de quem não vive a rotina escolar de perto.

A distância entre o que se aprende nas universidades e o que se enfrenta dentro das salas de aula não é uma questão técnica — é uma ferida aberta. É como se falássemos línguas diferentes: a teoria, cheia de conceitos e autores; a prática, carregada de imprevisto e urgências. Muitos professores em formação se sentem perdidos nesse meio do caminho, como se tudo o que aprenderam não servisse na hora em que a realidade bate forte. E em muitos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado — que poderia ser ponte entre esses dois mundos — vira só uma formalidade. Vai-se à escola, observa-se um pouco, preenche-se um relatório, e pronto. E o resultado disso? Professores que chegam à sala de aula sem saber muito bem como agir, e muitas vezes achando que o problema está neles, quando na verdade está na forma como a formação é pensada.

Em Fátima, uma pequena cidade no interior da Bahia, isso não é diferente. Aliás, talvez seja ainda mais evidente. Os professores enfrentam salas com várias séries misturadas, falta de material, pouca formação continuada e quase nenhum reconhecimento. Mas continuam.

Insistem. Educam. Porque, no fundo, acreditam no que fazem. E é tocante ouvir esses professores contando como aprenderam mais no improviso do que nos livros. Como foram descobrindo, no olhar de cada aluno, uma maneira de ensinar. Sem fórmulas. Sem manuais. Só com sensibilidade, com escuta, com coragem.

Essas histórias, cheias de nuances, mostram que existe um saber que nasce na prática. Um saber que não se aprende em sala de aula universitária, mas que pulsa no chão da escola. É o saber da tentativa, do erro, do acerto inesperado. O saber de quem aprende fazendo, ajustando, perguntando ao colega, escutando os alunos. E é um absurdo que esse tipo de conhecimento ainda seja visto como menor, como se não tivesse o mesmo valor que o saber acadêmico. Tardif (2014) já dizia isso: o saber da experiência não é inferior — é outro. E, por isso mesmo, essencial.

Apesar disso, o abismo entre teoria e prática segue firme em muitas formações. A teoria aparece como algo distante, muitas vezes sem conexão com o real. E a prática vira só uma etapa técnica, quase mecânica. Mas quem vive a escola sabe: a prática é viva, é imprevisível, é cheia de perguntas sem resposta. Superar essa lógica não é simples. Não basta mudar um ou outro item no currículo. É preciso mudar a forma como se enxerga o professor — como alguém que pensa, que cria, que reflete, e não só alguém que aplica o que outros decidiram. A escola precisa ser reconhecida como lugar legítimo de produção de saber. E o professor, como autor da própria prática.

2632

Quando a formação continuada parte da escuta dos professores, tudo muda. Quando a formação respeita o tempo de cada um, acolhe suas dificuldades, celebra suas conquistas... então ela começa a fazer sentido. Não se trata de trazer receitas prontas, mas de criar espaços reais de troca, de conversa, de reconstrução coletiva. E quando o professor se sente parte disso, ele se fortalece. Não só como profissional, mas como pessoa. Passa a se ver com outros olhos. E isso muda tudo — muda a sala, muda o aluno, muda a escola.

Este artigo quer pensar sobre tudo isso. Sobre os desafios e também sobre as potências que existem quando teoria e prática se encontram de verdade. A partir do que foi vivido em Fátima, buscamos entender como essa articulação acontece — ou não — e o que pode ser feito para que esse encontro seja mais real, mais profundo, mais humano. Foram analisados documentos escolares, feitas entrevistas, aplicados questionários, observadas formações. Mas mais do que os dados, o que nos interessa aqui são as histórias que se revelam nas entrelinhas. As inquietações. As esperanças.

Porque formar-se professor não é só estudar. É se expor. É sentir que não sabe e mesmo assim seguir. É se abrir ao outro, errar, começar de novo. E talvez seja nessa coragem silenciosa — que raramente aparece em pesquisas ou relatórios — que more a chave para uma formação mais viva, mais verdadeira. Uma formação que fale com o coração de quem ensina, e não só com sua razão.

Objetivo Geral

Analisar os limites e as possibilidades da articulação entre teoria e prática no processo de formação de professores que atuam na escola pública do município de Fátima, na Bahia, considerando as experiências vividas no cotidiano escolar e os elementos que compõem a formação inicial e continuada.

Objetivos Específicos

- ✓ **Investigar** como os professores da rede pública municipal de Fátima percebem a relação entre os conteúdos teóricos abordados em sua formação e as exigências práticas do exercício docente;
- ✓ **Identificar** os principais desafios enfrentados pelos educadores na tentativa de integrar saberes teóricos e experiências pedagógicas no contexto da escola pública;
- ✓ **Analisar** as estratégias formativas, formais e informais, que emergem do cotidiano escolar e que contribuem para a reconstrução crítica da prática docente;
- ✓ **Refletir** sobre o papel da formação continuada e da colaboração entre os profissionais da escola como instrumentos de superação da dissociação entre teoria e prática.

2633

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Formação docente e os desafios contemporâneos

Falar de formação docente no Brasil é entrar num terreno cheio de avanços, sim, mas também de contradições. Houve mudanças importantes, sem dúvida, impulsionadas por políticas públicas e transformações sociais — mas a escola pública ainda grita por atenção. O que se ensina nas universidades nem sempre dialoga com o que o professor encontra ao abrir a porta da sala de aula. E isso não é uma falha pontual; é uma desconexão estrutural. Como lembram Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016), é preciso pensar em propostas que partam das práticas reais, e não de modelos idealizados.

O currículo da licenciatura, em muitos casos, ainda se organiza de forma isolada, como se ensinar fosse algo que se aprendesse por partes — um pouco aqui, outro ali. Isso mina a ideia de um saber integrado, que leve o futuro professor a entender a escola como ela é, e não como ela aparece nos textos. Pimenta e Lima (2022) observam que essa lógica compartimentalizada contribui diretamente para a sensação de despreparo que tantos licenciandos carregam.

Não é só sobre conteúdo ou técnica. É sobre postura, consciência, escolha. Libâneo (2018) defende que formar professores exige desenvolver neles uma atitude reflexiva e crítica, que os permita enxergar sua atuação como uma prática social e transformadora. Porque ensinar, na prática, é um ato político. Não é neutro. Nunca foi.

Mas, e a formação continuada? Muitas vezes, ela vem engessada, verticalizada, sem escutar quem está na linha de frente. Garcia e Duarte (2019) alertam para o perigo dessas propostas que chegam prontas e não dialogam com o chão da escola. Formação que ignora a realidade do professor é só mais uma obrigação na agenda, não um processo de crescimento real.

O estágio, que deveria ser ponte entre teoria e prática, frequentemente vira formalidade. Sem articulação com a vida escolar, a proposta perde força. Oliveira (2016) destaca que a ausência de vínculo entre universidade e escola básica enfraquece a formação, especialmente quando o professor iniciante se depara com desafios para os quais ninguém o preparou.

2634

Por isso, rever o currículo não é suficiente. É preciso mudar o olhar. Franco e Munhoz (2020) defendem que o professor precisa ser reconhecido como alguém que pensa com a prática, que constrói saberes enquanto age. E isso muda tudo. Porque se o que o professor faz em sala é conhecimento, então sua experiência deve ser o ponto de partida — não o apêndice — da formação.

2.2 Saberes docentes e saberes da experiência

Quem ensina aprende o tempo todo. Aprende com o imprevisto, com o erro, com o aluno que desafia, com aquele que silencia. O saber do professor não está só nos livros — está no corpo, na escuta, no gesto de tentar outra vez. Tardif (2014) reconhece esse saber como legítimo e plural, vindo de fontes distintas, onde a experiência ocupa um lugar central.

Com o passar do tempo, os professores vão criando suas próprias estratégias — nem sempre ensinadas nos cursos, mas lapidadas no contato com a realidade. Lima e Nogueira

(2020) afirmam que esses saberes da prática são construídos a partir da ação, e não como cópias do que foi teorizado. Eles nascem, muitas vezes, da necessidade.

Só que, infelizmente, essa experiência ainda sofre resistência nos espaços formais. A teoria ainda reina soberana — como se ela fosse suficiente sozinha. Marcelo (2015) argumenta que isso precisa mudar: o professor é autor, é produtor de conhecimento. E é hora de reconhecer isso de forma concreta, não só no discurso.

Teoria é fundamental. Ninguém está dizendo o contrário. Mas sem a realidade da prática, ela fica vazia. Imbernón (2017) insiste que a formação só faz sentido quando parte dos problemas reais e ajuda o professor a ressignificar sua trajetória. Do contrário, vira teoria pela teoria — bonita, mas inútil.

A escuta, nesse cenário, tem um papel imenso. Quando o professor tem espaço para falar, para contar o que vive, o que sente, o que tenta... isso transforma. Andrade e Araújo (2021) mostram que ambientes de diálogo, como rodas e grupos de estudo, potencializam o saber docente e criam redes de fortalecimento mútuo.

E mais: os saberes da experiência trazem o mundo junto. Trazem histórias, crenças, sentidos. São construídos na dor e na descoberta. Rodrigues e Lima (2023) apontam que reconhecer esses saberes é uma atitude política — de valorização do que é feito todos os dias nas escolas, muitas vezes sem aplausos, mas com muito valor.

2.3 A prática como produção de conhecimento

Por muito tempo, a prática foi tratada como um simples momento de aplicar o que foi aprendido — uma execução automática. Mas isso não resiste a quem já colocou os pés numa sala de aula. A prática é criação. É tensão. É escolha. Ferreira e Macedo (2019) afirmam que o conhecimento surge ali, no enfrentamento cotidiano, nas decisões que o professor precisa tomar em tempo real.

O olhar está mudando. Zeichner e Liston (2017) falam da importância de uma docência que pensa, que se observa, que se analisa. Quando o professor se vê como pesquisador de sua própria prática, ele deixa de repetir receitas e passa a construir o próprio caminho.

Imbernón (2017) também insiste nisso: é nos dilemas reais — não nos simulados — que o professor aprende mais. Porque ali, frente ao imprevisível, ele precisa reinventar sua forma de ensinar. E essa reinvenção, muitas vezes silenciosa, é um conhecimento que ninguém mais possui.

A prática nunca é igual. Ela muda conforme o contexto, o clima da escola, a turma, o estado de espírito. Santos e Costa (2021) defendem que cada ato pedagógico é atravessado por valores e afetos, e que o professor, ao agir, está constantemente tomando decisões éticas.

Quando o professor é chamado a refletir sobre o que faz — com seus pares, no próprio ambiente escolar — algo potente acontece. Lima e Nogueira (2020) mostram que essas formações colaborativas geram pertencimento, motivação e inovação. Não são encontros qualquer — são espaços de construção coletiva.

No fim, reconhecer que a prática produz conhecimento é um gesto de valorização profunda. Alves e Gomes (2018) afirmam que é esse reconhecimento que pode devolver ao professor a confiança em sua própria voz. Porque quem está todos os dias na escola carrega saber. E esse saber precisa ser ouvido, registrado, discutido — para que ele não se perca, e para que ele continue fazendo diferença.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

A escolha por uma abordagem qualitativa não foi apenas teórica, foi vivencial. Ao me aproximar da escola, percebi que os dados que realmente importavam não cabiam em números. O que eu ouvia nos corredores, o que via nas expressões dos professores enquanto falavam da própria formação, exigia escuta, interpretação e presença. Como diz Minayo (2017), é na subjetividade que se escondem os sentidos mais profundos da experiência humana.

A pesquisa também tem caráter exploratório. Muito do que encontrei no campo não estava nos livros ou artigos que consultei durante o planejamento. Gil (2016) lembra que, quando ainda há mais perguntas do que respostas, explorar é o único caminho possível. Foi exatamente isso que vivi: uma investigação que se desenhou também pelo inesperado.

Além disso, trata-se de um estudo descritivo. Eu quis — e precisei — contar como é, de verdade, o cotidiano de uma escola pública do interior. Não em abstrações, mas com a densidade que só a convivência permite. Bogdan e Biklen (2018) defendem que a descrição densa é uma forma de respeitar a realidade do outro.

E mais: essa abordagem me permitiu me afetar. Sim, o pesquisador se envolve. Em muitos momentos, me vi emocionado com os relatos, reflexivo diante dos silêncios e desafiado a compreender o que, à primeira vista, parecia simples. Creswell (2016) afirma que é nessa relação sensível entre pesquisador e sujeito que se constrói conhecimento real.

Esse processo exigiu que eu entrasse na escola não como alguém que “estuda o outro”, mas como alguém disposto a escutar e aprender com ele. Flick (2015) fala da necessidade de presença ética — algo que tentei sustentar do início ao fim.

A metodologia, enfim, se consolidou como um estudo de caso, centrado numa escola pública específica. Uma escola que me recebeu, me surpreendeu e me ensinou. Yin (2016) destaca que estudos de caso são mais do que estratégias metodológicas — são compromissos com a complexidade do real.

3.2 Campo de estudo (Fátima – BA)

A escola onde realizei a pesquisa está situada em Fátima, interior da Bahia. Quando cheguei lá pela primeira vez, não encontrei apenas uma instituição de ensino — encontrei uma comunidade pulsando dentro daqueles muros. As vozes, os olhares e os silêncios me disseram muito sobre o que é, de fato, educar em um contexto de vulnerabilidade. Lima (2018) afirma que, em territórios como o semiárido, a escola assume funções que vão muito além do ensino formal.

A escolha por essa escola foi, ao mesmo tempo, racional e afetiva. Racional porque o local reunia elementos típicos da escola pública brasileira: estrutura simples, número limitado de profissionais, poucos recursos. Afetiva porque, desde a primeira conversa com a coordenação, senti abertura para dialogar, construir e refletir juntos. Garcia e Duarte (2019) defendem que, nesses espaços, a formação acontece de forma orgânica, entre um intervalo e outro.

São cerca de 320 estudantes e 22 professores. A estrutura física é modesta: uma pequena biblioteca, sala de informática com equipamentos antigos, mas ainda assim funcionando. Silva e Rocha (2020) mostraram que esse é o padrão em muitas escolas nordestinas. Mas o que mais me chamou atenção foi o empenho em fazer o possível com o pouco que se tem.

A coordenação pedagógica realiza encontros formativos internos com frequência. Participei de alguns deles. Senti, ali, um esforço genuíno de promover reflexão coletiva, ainda que com poucos recursos. Andrade e Araújo (2021) chamariam isso de micro formações, ações locais que, apesar de pequenas, têm enorme potência.

Houve confiança desde o início. O vínculo construído com a equipe foi tão importante quanto os dados obtidos. Flick (2015) escreve que o pesquisador precisa respeitar o tempo da escola — e eu procurei fazer exatamente isso.

Estar em Fátima foi, para mim, mais do que campo de pesquisa. Foi um mergulho numa realidade que representa tantas outras. Oliveira (2016) lembra que as escolas públicas brasileiras, apesar de suas diferenças regionais, compartilham muitos desafios estruturais — e também muitas formas de resistência.

3.3 Participantes

Conversar com os professores dessa escola foi, sem exagero, uma das partes mais ricas e emocionantes da pesquisa. Foram doze docentes, oito mulheres e quatro homens, com idades entre 28 e 54 anos. Todos atuando no Ensino Fundamental II. Suas formações eram diversas — Letras, Ciências, História, Matemática — e isso trouxe uma pluralidade que enriqueceu imensamente a análise (Yin, 2016).

Não selecionei os participantes por acaso. Escolhi ouvir aqueles que estavam realmente envolvidos com a prática e com as formações internas. Creswell (2016) ressalta que, numa pesquisa qualitativa, mais do que representatividade numérica, importa a profundidade da experiência.

Alguns estavam no início da carreira. Outros, com mais de vinte anos de docência. E isso se refletia claramente nas falas. A vivência acumulada traz uma outra forma de olhar a formação, algo que Imbernón (2017) aponta como sabedoria prática.

2638

A maioria se formou em instituições privadas. Muitos relatavam um distanciamento grande entre o que estudaram e o que enfrentaram na escola. O estágio, para alguns, foi só um “cumprir tabela”. Essa crítica aparece também nos estudos de Oliveira (2016).

Durante as entrevistas, vi professores se emocionarem. Outros, silenciosos, falavam com os olhos. Houve risos, desabafos e pausas longas. Bogdan e Biklen (2018) dizem que a escuta é também um acolhimento — e eu senti, várias vezes, que era isso que eu precisava fazer: acolher, antes de interpretar.

Além dos professores, entrevistei três coordenadores pedagógicos. Suas falas me ajudaram a entender o que está por trás das ações formativas — o planejamento, as intenções, os obstáculos. Lima e Nogueira (2020) apontam que escutar diferentes vozes da escola permite ver o fenômeno por dentro.

3.4 Técnicas de coleta de dados

Usei quatro técnicas principais: análise documental, entrevistas, questionários e observação participante. A escolha não foi por protocolo. Foi por necessidade real de entender o contexto com profundidade. Flick (2015) sugere que a triangulação é uma forma de costurar verdades que, sozinhas, seriam parciais.

Os documentos analisados (PPP, atas, relatórios) me deram um panorama formal. Mas é claro que a realidade da escola não cabe nos papéis. André (2016) lembra que documentos dizem tanto pelo que mostram quanto pelo que omitem.

As entrevistas foram com os coordenadores. Elas não foram meramente técnicas — foram conversas. Cada fala me puxava para um entendimento novo. Bogdan e Biklen (2018) reforçam que, quando o entrevistador escuta de verdade, a entrevista se transforma.

Os questionários, aplicados aos professores, traziam perguntas abertas e fechadas. As respostas revelaram desde críticas diretas até reflexões sutis. Gil (2016) explica que, quando bem construído, o questionário consegue captar tanto tendências quanto sentimentos.

Já a observação participante... essa me marcou. Estar dentro das formações, ver como os professores reagiam, o que diziam e o que silenciavam, foi revelador. Minayo (2017) diz que observar é um ato de presença — e foi exatamente isso que tentei exercer: estar presente.

3.5 Análise dos dados (Bardin)

Fiz a análise com base na técnica de Análise de Conteúdo, como propõe Bardin (2016). Comecei com a leitura flutuante. Não quis forçar categorias de início. Li e reli os cadernos, as transcrições, o diário de campo. Creswell (2016) diz que essa fase é mais de sentir do que de concluir.

Depois, fui organizando as falas por temas que emergiam naturalmente. Não foi rápido. Às vezes, uma frase me levava a revisar uma entrevista inteira. André (2016) afirma que a categorização precisa ser fiel à realidade — e, por isso, exige paciência.

Na etapa interpretativa, relacionei as falas com os autores da fundamentação teórica e com o que vivi no campo. As contradições foram muitas — e importantes. Lima e Nogueira (2020) destacam que interpretar é buscar sentido, mesmo quando o sentido é ambíguo.

A triangulação ajudou a confrontar o que era dito com o que era feito. Documentos, discursos e práticas nem sempre coincidiam. Flick (2015) aponta que é nesse confronto que o pesquisador encontra pistas relevantes para uma leitura mais crítica.

Mais do que organizar dados, essa análise foi um exercício de escuta prolongada. E, em muitos momentos, de desconstrução das minhas próprias certezas.

3.6 Considerações éticas

Desde o início, levei a ética da pesquisa como algo mais do que uma exigência burocrática — como um compromisso humano. Segui a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), mas fui além do protocolo.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, redigido em linguagem clara, como recomenda Gil (2016). Fiz questão de explicar tudo com calma, responder perguntas, deixar espaço para recusas — mesmo que ninguém tenha recusado.

O anonimato foi garantido. Usei pseudônimos nas transcrições. André (2016) lembra que respeitar o sigilo é proteger não só a identidade, mas também a dignidade do outro, que é importante como sujeitos dentro do processo de pesquisa acadêmica e educacional.

Durante todo o processo, procurei interferir o mínimo possível na rotina da escola. Yin (2016), reforça que o pesquisador precisa ter cuidado com o campo — e esse cuidado não pode ser apenas metodológico, mas humano.

Flick (2015), afirma que ética é, sobretudo, uma postura. E foi com essa postura — de respeito, escuta e gratidão — que construí cada passo desta pesquisa. 2640

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar esta pesquisa é, para mim, mais do que concluir um trabalho acadêmico — é também olhar para trás e reconhecer o caminho trilhado. A cada entrevista, a cada roda de conversa, a cada silêncio escutado no campo, fui percebendo que a formação docente vai muito além de teorias e metodologias: ela é vivida, sentida, reinventada todos os dias dentro da escola.

A investigação revelou, com clareza, o quanto a articulação entre teoria e prática ainda é um desafio real na formação de professores. Essa lacuna, tantas vezes percebida como algo “natural” no percurso formativo, foi sendo desnudada pelas vozes dos docentes que participaram da pesquisa. Eles não falaram de conceitos abstratos, mas de vivências marcadas por improviso, intuição, esforço e, muitas vezes, solidão.

Ficou evidente que muitos professores aprenderam a ensinar sem que ninguém os tivesse realmente ensinado a ensinar. A universidade, com suas bases teóricas, muitas vezes não dialoga com a escola real. Os estágios são curtos, os debates são distantes e o cotidiano da

sala de aula exige uma capacidade de adaptação que a formação inicial não costuma desenvolver.

Por outro lado, o estudo também trouxe esperança. A escola investigada — pequena, com recursos limitados — mostrou que é possível construir processos formativos significativos a partir do chão da prática. As formações internas, conduzidas com cuidado pela coordenação pedagógica, foram citadas como momentos preciosos de troca e aprendizado real.

Um dos aspectos mais marcantes foi perceber como os professores valorizam o que aprendem entre si. A conversa no corredor, o desabafo na sala dos professores, a partilha de uma ideia que deu certo — tudo isso compõe um saber legítimo, muitas vezes invisível aos olhos da academia. E foi nesse saber que encontrei o pulsar da docência viva, contraditória e autêntica.

A escuta foi um elemento central. Escutar sem pressa, escutar sem querer corrigir. Muitos professores relataram nunca terem sido ouvidos dessa forma. Isso me marcou. Confirmou que, para além dos métodos, o respeito à trajetória de cada educador é o ponto de partida para qualquer processo formativo que queira, de fato, fazer sentido.

A análise dos dados apontou que a formação continuada, quando construída a partir da realidade concreta dos docentes, tem um potencial transformador. Mas, para isso, precisa ser horizontal, dialógica e afetiva. Não basta oferecer cursos: é preciso criar vínculos e abrir espaços em que os professores se reconheçam e se fortaleçam.

É inegável que as condições estruturais ainda são limitantes. Falta tempo, falta política pública, falta valorização real. Mas falta, sobretudo, escuta institucionalizada. Quando a escola e a universidade dialogam, quando os saberes da experiência são reconhecidos, a formação ganha corpo — e sentido.

Esta pesquisa não esgota o tema. Pelo contrário: ela abre mais perguntas do que respostas. Mas se há algo que aprendi ao longo deste processo é que a formação docente não acontece em manuais — ela acontece nas entrelinhas da prática. E é ali, entre o planejado e o vivido, que a docência se reinventa todos os dias.

Por fim, saio deste estudo com um sentimento misto de inquietação e esperança. Inquietação por tudo o que ainda precisa mudar. Esperança por tudo o que já acontece, silenciosamente, em tantas escolas. Ouvir os professores foi um ato de aprendizagem para mim. E espero que este trabalho contribua, ainda que modestamente, para que esses saberes sejam cada vez mais reconhecidos, valorizados e compartilhados.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L.; ARAÚJO, M. Escutar o professor: a roda de conversa como prática formativa na escola pública. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 43, p. 274–294, 2021.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 139, p. 51–54, jan./abr. 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- GARCIA, R. L.; DUARTE, N. Formação continuada de professores e valorização da experiência: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e213426, 2019.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- IMBERNÓN, F. *Formar docentes para uma mudança educativa*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- LIMA, M. E. C.; NOGUEIRA, M. A. Saberes docentes e formação continuada: experiências de desenvolvimento profissional no cotidiano escolar. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 428–447, 2020.
- LIMA, A. S. Educação e desigualdades sociais no semiárido: desafios persistentes. *Cadernos do Nordeste*, v. 5, n. 1, p. 88–102, 2018.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.
- OLIVEIRA, D. A. Formação docente e os desafios da articulação universidade-escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 95–114, 2016.
- SILVA, J. A.; ROCHA, E. F. Infraestrutura escolar e desigualdades educacionais no Nordeste. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 3, p. 602–620, 2020.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.