

## ARTIGO

**A prática no processo de formação inicial de professores: uma revisão integrativa*****The practice in undergraduate degrees for teacher education: an integrative review*****Marly Macêdo<sup>a</sup>**

marlymacedo@ufdpar.edu.br

**Joana Paulin Romanowski<sup>b</sup>**

joana.romanowski@gmail.com

**RESUMO**

Este artigo apresenta resultados de uma revisão sistemática focalizando as publicações acerca dos processos de formação inicial de professores centrados na epistemologia da prática como componente da formação docente nas licenciaturas. A metodologia de investigação é do tipo revisão integrativa, em que realizamos a reanálise de 65 artigos nacionais e internacionais, fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2016). Para a composição do *corpus* de análise, tomamos como referência os critérios de Vosgerau e Romanowski (2014) a partir de levantamento no indexador Educ@ e no periódico *Teachers and Teaching – Theory and Practice*. Os resultados apontaram a prática como elemento fundante na formação inicial de professores nas abordagens: (i) relação teoria-prática; (ii) a prática na aprendizagem da docência; (iii) estágios supervisionados; (iv) a prática reflexiva. A abordagem epistemológica da prática na formação de professores se expressa num movimento mais intenso da teoria como guia da ação direcionada para a superação da racionalidade técnica, mas que ainda não assume uma racionalidade crítica.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores. Prática Formativa. Estágio Supervisionado.

**ABSTRACT**

This paper presents results from a systematic review focusing on publications about the processes of initial teacher education centered on the epistemology of practice as a component of teacher education in undergraduate courses. The research methodology is an integrative review, in which it performs the meta-analysis of sixty-five national and international papers, considering the content analysis of Bardin (2016). The composition of the *corpus* of analysis takes as reference the criteria of Vosgerau and Romanowski (2014) from a survey in the *Educ@* indexer and in the journal *Teachers and Teaching – Theory and Practice*. The results pointed to practice as a fundamental element in the initial education of teachers in the approaches: (i) theory and practice relationship; (ii) practice in teaching learning; (iii) supervised internships; and (iv) reflective practice. The epistemological approach to practice in teacher education is expressed in a more intense movement of theory as a guide for action aimed at overcoming technical rationality, but it still does not assume critical rationality.

**Keywords:** Initial Teacher Education. Formative Practice. Supervised Internship.

<sup>a</sup> Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), Parnaíba, Piauí, Brasil.

<sup>b</sup> Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba, Paraná, Brasil.

## Introdução

A formação de professores é uma temática que suscita intensas investigações e reflexões na direção da compreensão de sua amplitude e complexidade, bem como de sua constituição e melhor definição como campo de pesquisa e conhecimento. Contudo, as pesquisas sobre o tema pouco focam nos processos de formação de professores, ainda que abordem intensas análises sobre os cursos de licenciatura, como apontam estudos do tipo estado da arte realizados no Brasil (Romanowski, 2018).

A formação é objeto de investigação, pois incide diretamente sobre as possibilidades de profissionalização docente, na busca da melhoria dos sistemas de ensino. Compreender as políticas, a organização e as práticas promovidas nos cursos de licenciatura, em que a atuação dos professores é diversa, tem sido um problema desafiador para as pesquisas educacionais. Com efeito, os estudos sobre licenciaturas focalizam as propostas curriculares de curso, as práticas desenvolvidas, os formadores, os estudantes, a relação universidade-escola, a atuação dos formadores, a aprendizagem dos estudantes, mas poucos têm se debruçado sobre os processos de formação e, em especial, a perspectiva epistemológica que os orienta.

Na atualidade, diante do contexto educacional brasileiro, que carece de mudanças na perspectiva de uma educação inclusiva para todos e de novas abordagens do processo de ensino e aprendizagem relacionadas à produção e disseminação de conhecimentos, há exigência de exames aprofundados sobre a formação dos professores. A mediação gerada pelos avanços científicos e tecnológicos interfere em transformações culturais, que fazem nos contextos da comunicação e informação em rede para a promoção das relações interpessoais, modificando os desafios e as potencialidades. Além disso, as crescentes demandas da educação, considerando diversidades de ideias geradas a partir da heterogeneidade das ações cotidianas, no *modus operandi* de cada indivíduo, requerem atitudes e comportamentos que se diferenciam conforme as problemáticas sócio-históricas. Mais recentemente, devido à crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19, novas demandas impactaram a escola e trouxeram desafios intensos à formação e condição da atuação profissional dos professores.

A reconfiguração dos desafios relacionados à formação docente impulsiona novas pesquisas acerca dos processos de formação inicial de professores, o que implica investigações voltadas ao desenvolvimento das ações formativas, das trocas e produções coletivas de conhecimentos, das experiências práticas e reflexões advindas de vivências, ou seja, dos processos vividos no âmbito da formação. A proposta de investigação focalizada neste artigo não visa a responder a todas essas inquietações, que se estendem desde a identidade do campo de formação do profissional da educação, perpassando pelos percursos formativos e pelo desenvolvimento e profissionalização docente, mas situar as reflexões em torno da epistemologia expressa nos processos de formação inicial dos professores.

Nessa perspectiva, este artigo tem por objetivo examinar as abordagens epistemológicas da prática como componente basilar dos processos de formação inicial, presentes em publicações científicas nacionais e internacionais, a fim de compreender como estas têm tratado da prática como elemento da formação. Como questões problematizadoras, consideramos as seguintes: que abordagens epistemológicas podemos identificar nas pesquisas relacionadas à prática como elemento da formação inicial de professores? Quais implicações das abordagens epistemológicas são identificadas

nos estudos dos processos de “prática” para a formação inicial de professores? Como se caracteriza a prática nas publicações, integrante dos processos de formação inicial de professores?

Ressaltamos que este estudo integra a tese de doutoramento de Macêdo (2019) e que, na composição deste texto, por constituir um estudo de revisão integrativa na perspectiva de metanálise, contextualizamos a formação de professores em relação à sua constituição teórica, as análises sobre a prática como processo de formação e as possíveis relações teórico-epistemológicas expressas nas publicações.

## Formação de professores: sua constituição e os processos de formação docente

Os estudos acerca da formação de professores a reconhecem como um campo teórico-metodológico definido (Vaillant; Marcelo, 2015; André, 2010), ainda que polissêmico, considerando a diversidade, amplitude e complexidade de questões, conhecimentos e dimensões que o compõem, de difícil definição de limites e contornos. Há entraves de entendimento frente às interfaces que caracterizam e se direcionam à formação inicial e continuada, à profissionalização e à identidade docente. Esse campo de estudos envolve políticas e processos de formação, bem como a atuação profissional docente e as condições em que ela se efetiva. Ao examiná-lo, buscando fundamentar as reflexões, evidencia-se a delimitação da estrutura conceitual da formação de professores como campo disciplinar, nas contribuições de Marcelo (1999, 2009), Vaillant e Marcelo (2015) e André (2010), assim como a delimitação dos componentes da formação de professores, nos estudos de Roldão (2007), Cruz e André (2014), entre outros.

Segundo Roldão (2007), a amplitude e indefinição da formação de professores abrem espaço para diversas interpretações quanto ao seu objeto de estudo; contudo, é a partir dessa diversidade, expressa nas pesquisas, que ela vem se constituindo como percurso epistemológico e praxiológico. Em especial sobre o exame da prática como componente da formação inicial de professores, Lourdes Montero (2005 *apud* Roldão, 2017, p. 19) aponta a complexidade da “conversão de um campo de prática profissional num campo de conhecimento”.

A prática docente realizada individualmente é pautada por um processo coletivo que, para sua compreensão, carece de investigação sistematizada, originando a “teoria como expressão da prática” (Martins, 2016, p. 16). Esse processo, resultante da descrição e problematização da prática, seguidas das possíveis explicações fundamentadas por um referencial teórico, favorece um terceiro nível de compreensão da prática, em sua totalidade, em que se explicitam os determinantes históricos, sociais e políticos (Martins, 2016) que a configuram teórica e epistemologicamente. Essa epistemologia da prática se associa à elaboração do conhecimento profissional resultante das reflexões da, na e sobre as práticas dos professores, pois contempla a atividade docente realizada cotidianamente, uma prática gestada nas relações sociais, que são determinantes e determinadas e expressam momentos históricos em que a prática pedagógica se materializa na totalidade das ações educativas (Romanowski; Martins, 2022).

Destacamos que a formação não se restringe a treino como processo, ensino como prática docente, pois envolve os aspectos pessoais do professor, em uma perspectiva ampla de

desenvolvimento humano, além de se relacionar com a autonomia, no sentido de querer e buscar a formação pessoal, como destacam Vaillant e Marcelo (2015). Para Marcelo (1999, p. 22), a formação não é um processo autônomo: “É através da interformaçāo que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçām a procura de metas de aperfeiçoamento [...].” Nessa perspectiva, a formação docente se caracteriza como uma categoria ampla no que tange à diversidade de estudos, que se efetivam de modo contínuo, envolvendo os antecedentes, a formação básica (inicial) e a formação continuada para desenvolvimento profissional – “el A, B, C, D de formación” (Vaillant; Marcelo, 2015, p. 32). Trata-se de uma atividade individual e coletiva, sistemática e organizada, que contribui para a avaliação da qualidade da formação, ou seja, conhecendo os processos vividos na formação, se verifica a possibilidade de avaliá-la.

Assim, é fundamental que a formação inicial de professores privilegie a elaboração dos projetos dos cursos de licenciatura, ações que fortaleçām a indissociabilidade entre teoria e prática, a não fragmentação entre o conhecimento específico da área e o conhecimento didático-pedagógico, a vinculação entre a instituição formadora e o campo de atuação profissional do futuro professor, permeada por um diálogo entre universidade e escola. O estudante-professor, desde sua formação escolar e mais intensamente nos cursos de licenciatura, tem oportunidade de vivenciar e experienciar situações diversificadas que o ajudam na compreensão do tornar-se e do ser professor; essa formação lhe oportuniza a avaliação de crenças, valores, comportamentos, saberes, enfim, concepções diferenciadas que, ao longo de sua trajetória pessoal e escolar, foram construídas e internalizadas (Marcelo, 1999).

Com efeito, os processos de formação inicial dos professores têm um papel fundamental no sentido de proporcionar modos diferenciados de desenvolver conhecimentos teórico-práticos, pois essa indissociabilidade entre teoria e prática possibilita que o estudante-professor seja sujeito participe do próprio processo de aprendizagem da profissão, compreendendo que a formação se efetiva na interação do profissional com a realidade e contexto do campo educacional, lócus privilegiado da compreensão e construção de saberes e habilidades docentes.

Ao considerar essas questões, que contemplam a formação privilegiada nos cursos de licenciatura, e após análise das produções mapeadas neste estudo, identificamos que a formação de professores em seu momento inicial remonta a três abordagens epistemológicas (Macêdo, 2019). A primeira abordagem está ligada à superação de uma formação pelo paradigma técnico, considerando o professor do papel de agente autônomo, que pensa a formação e sua complexidade, e não apenas faz acontecer, observando os princípios técnicos, em direção ao modelo prático e crítico.

A segunda abordagem epistemológica trata-se da relação teoria-prática, no tratamento dado a esses componentes da formação, ao sistematizar o caminho de construção do conhecimento, ou seja, como se expressa na formação a vinculação desses aspectos: é pela prática que emergem a formação e a produção de conhecimento; no seu inverso, em que a prática é guiada pela teoria, há uma relação hierarquizada e unilateral.

A terceira abordagem refere-se à compreensão de processos como parte dos campos estruturantes, como núcleos da formação, que se delineiam em caminhos voltados à operacionalização da formação, indicados pela categoria da “prática como componente da formação inicial de professores”, originada da prática e identificada no processo de análise deste estudo. Para situar os

componentes dos campos estruturantes que tratam, especificamente, da formação de professores, Roldão (2007, p. 53, grifo nosso) afirma que “o como” do aprender a “ser professor” e o “saber ser professor”, próprios do objeto de estudo do campo da formação, constituem “processos de aprendizagem e desenvolvimento da construção do conhecimento e do desempenho profissional dos docentes”.

Considerando as abordagens eixos indicadas, a análise se desdobrou, ampliando o processo para além da descrição, em direção à compreensão das produções e abordagens epistemológicas dos que as sustentaram; portanto, o ponto de partida foram as publicações, valorizando os estudos e pesquisas coletados, como realidade concreta e que aponta para o contexto da profissão, suscitando o pensar crítico e reflexivo e, consequentemente, a produção de conhecimentos.

Martins (2003, p. 87) apresenta esse debate circunscrito em duas abordagens, ambas situadas nas concepções progressistas de ensino: a teoria como guia da ação prática, atribuindo centralidade do processo à teoria, ou seja, a abordagem toma como direcionamento da formação como ponto de partida uma fundamentação teórica consistente que se constitua como orientação da ação prática. A segunda considera a teoria como expressão da prática, pois “uma teoria é sempre a teoria de uma prática e não de qualquer realidade material que transcende o processo dessa prática, nem dessa realidade enquanto não praticada. O homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo”. (Bernardo, 1977, v.1, p. 86). O ponto de partida é descrição da prática, seguida da sua explicitação com o apoio da teoria já existente, as reflexões aí originadas permitem a inferência dos princípios teóricos expressos nessa prática.

Os estudos de Cruz e André (2014, p. 188) acerca da prática reflexiva, destacando a investigação da/prática e que apresentam três concepções ou abordagens epistemológicas sobre a relação teoria e prática no aprendizado do ser professor, construídas por Cochran-Smith e Lytle (1999), ao analisarem diferentes direções que cercam a formação docente. Cruz e André (2014, p. 188) assim as descreveram: “O conhecimento para a prática”, ou seja, a teoria como componente central para formar e fortalecer a prática, “sustentada pela premissa de que saber mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino garante uma prática bem-sucedida”; “O conhecimento-na-prática” que diz respeito aos saberes produzidos em processos de reflexão na ação, em momentos de problematização das práticas, ou seja, “os bons professores são aqueles que apresentam e constroem problemas a partir das situações práticas.”; por fim destacam na terceira abordagem: “O conhecimento-da-prática” – esta categoria diz respeito a investigação contínua e sistemática da prática em processos coletivos, portanto, “os professores aprendem colaborativamente, em comunidades de investigação e/ou redes, buscando, com os outros, construir um conhecimento significativo local [...]”.

Considerando esses estudos para a análise realizada das abordagens epistemológicas toma-se: a teoria como guia da prática, a teoria como expressão da prática, a articulação teoria e prática, na orientação dos processos de formação dos professores nas publicações examinadas. Em todas as abordagens é assumido o princípio da indissociabilidade teoria e prática.

## Percorso Metodológico

A pesquisa é de abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo de revisão sistemática (Vosgerau; Romanowski, 2014), na perspectiva da revisão integrativa (Kramm, 2019). Os procedimentos desse tipo de estudo, após a definição do assunto, incluem o levantamento de publicações em bases de dados, compondo o corpus de estudos a ser examinados. A pesquisa, assim, foi realizada no periódico *Teachers and Teaching – Theory and Practice* (Professores e Ensino – Teoria e Prática), vinculado à *International Study Association on Teachers and Teaching* (ISATT), uma associação mundial de pesquisadores que objetiva “atuar como um fórum para promover, apresentar, discutir e disseminar resultados de pesquisas que contribuam para o conhecimento e a formação de teorias nesse campo” (ISATT, 2018, tradução nossa). A esse periódico, se somou a base de indexação de periódicos nacionais Educ@, vinculada à Fundação Carlos Chagas. A justificativa da escolha dessas fontes foi o fato de a ISATT representar uma associação consolidada em formação de professores, da qual participam pesquisadores de diferentes países, inclusive do Brasil, e que completou 40 anos em 2023. Quanto ao Educ@, trata-se do indexador com maior número de periódicos da área de educação no país.

Para a pesquisa, consideramos o período de publicação de 2007 a 2022, em 20 periódicos científicos, dos quais um internacional<sup>1</sup> e 19 nacionais. Como categoria de identificação, optamos por “processos de formação inicial de professores” (em inglês, “teacher education processes”), o que retornou 680 resumos nacionais e internacionais, dentre os quais foram identificados 65 artigos correspondentes à prática como elemento da formação de professores. Para análise desse *corpus*, tomamos como base proposições da análise de conteúdo de Bardin (2016), cujo processo não está descrito devido aos limites desta escrita.

## Prática como componente basilar da formação docente

A prática como elemento da formação docente abrange a prática pedagógica efetivada nas escolas para concretizar as finalidades da educação. Nos cursos de formação docente, refere-se à prática de professores formadores e estudantes dos cursos que materializam a formação do educador. Neste artigo, o foco é a formação na e pela prática que contribui para a formação docente, ou seja, a prática como componente estruturante da formação docente. A prática, como componente da formação inicial de professores é compreendida integrada às diversas etapas da formação de professores em três abordagens epistemológicas, conforme explicitado anteriormente.

Os processos práticos, promovidos na formação inicial de professores e nas instituições, estão imersos na sociedade capitalista e são elaborados pelo viés da contradição. Ao tomar a prática como elemento da contradição, isso deve ser feito pela lente da criticidade, a fim de organizar os processos formativos para a libertação, superando não só conteúdos desmobilizadores, mas também o modo

---

<sup>1</sup> Todos os resumos desse periódico foram traduzidos da língua inglesa para o português pelo professor Afrânio Bezerra de Souza, licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), formado também pela escola de línguas Pink and Blue Freedom, caracterizando esse processo como de tradução livre.

de organização e sistematização das práticas educativas, entendendo que “as formas de ensinar, de transmitir, não são neutras. São isto sim, a expressão material de relações sociais no interior do capitalismo” (Martins, 2009, p. 88). A prática, nos diversos cursos de formação profissional e, em especial, nos cursos de licenciatura, caracteriza-se como componente curricular do processo formativo, voltado a mostrar o como, o porquê e o para que aprender a ser professor e saber ser professor, além das abordagens epistemológicas do entendimento da prática no processo de formação docente.

Nesse sentido, os artigos nacionais da base Educ@ foram publicados em 22 periódicos e os internacionais, em comente em *Teachers and Teaching – Theory and Practice*. Em relação aos países de procedência desses artigos, podemos citar: Alemanha, Austrália, Brasil, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Israel, Nova Zelândia, Portugal, Taiwan e Turquia. Isso revela que a discussão sobre a prática na formação de professores é objeto de reflexão e interesse de diversos estudiosos, como componente essencial dos processos de formação de professores.

Na categorização dos artigos para análise, eles foram agrupados em: (i) relação teoria-prática na formação dos professores; (ii) prática na aprendizagem da docência; (iii) estágio na formação docente; (iv) formação a partir da reflexão da prática. Destacamos que essas categorias também contemplaram subcategorias de abordagens epistemológicas diferenciadas, com imbricações e articulações entre elas.

#### *Relação teoria-prática na formação de professores*

A relação teoria-prática prioriza abordagens epistemológicas ora centradas na teoria como guia da prática, ora na prática como guia da formação para a docência (Martins, 2003). Desde os anos 1980, essa estrutura é alvo de críticas na busca de que tal relação possa ser incorporada no desenvolvimento da formação dos professores.

Nas publicações em foco, esta categoria foi destacada em 20 artigos, sendo examinada a partir dos temas<sup>2</sup>: tendências e sua importância nas propostas de formação; parcerias universidade-escolas como possibilidades de efetivação da relação teoria-prática; papel dos professores formadores para fomentar essa relação; e modelos que orientam a efetivação dessa relação.

Sobre o exame e importância da materialidade da relação teoria-prática, Säntti, Puustinen e Salminen (2018) discutem essa relação nas propostas de formação efetivadas na Finlândia desde a década de 1960, momento em que predominava a prática como norteadora do processo de formação docente; no fim da década de 1970, os cursos passaram a privilegiar essa relação, mas com o primado epistemológico da teoria como guia da prática, prestigiando a universidade como o espaço mais adequado para a formação docente, abordagem que se manteve ao longo das décadas seguintes. Esse movimento também ocorreu no Brasil, mais acentuadamente a partir do fim dos anos 1980.

<sup>2</sup> Entendemos os temas como as diferentes abordagens dos estudos e pesquisas realizados em torno da prática inserida no processo de formação do professor nos cursos de licenciatura.

A abordagem de orientação epistemológica da relação articulada entre teoria e prática incluem Lück e Silva (2007), Graham e Roberts (2007), Baumfield e Butterworth (2007), Allen, Butler-Mader e Smith (2010), Cartaxo e Martins (2014) e Laletas *et al.* (2022), os quais concordam que, na virada do século XXI, a teoria passou a representar aspecto central tanto para a formação quanto para o trabalho do professor.

Quanto à parceria universidade-escolas como possibilidade de efetivação da relação teoria-prática, muitos artigos indicam ser essa parceria voltada para a importância da experiência prática na formação de professores, sempre trazendo o chão da escola como espaço significativo para o exercício prático. Os autores nessa abordagem epistemológica da relação teoria-prática em que as experiências são o ponto de partida para os saberes caracterizam os processos afirmando que o campo profissional consubstancia experiências ricas e que são essenciais nos percursos individuais e coletivos no tornar-se professor.

Furlong (2019) examina a qualidade e o valor das universidades como lócus da formação no País de Gales por mais de 40 anos e pondera que, na viragem do século, houve um primado da prática na formação do professor estagiário, não sendo as universidades mais vistas como parceiras. Born, Moriconi e Louzano (2021) apresentam o resultado de um estudo realizado por um consórcio de instituições que desenvolveram propostas centradas numa formação pelas práticas como possibilidade de preparar os licenciandos para a prática docente. Ainda, Bourke e Ryan (2022) examinam o impacto de uma prática docente centrada na responsabilidade de promover a aprendizagem dos alunos como indicador da qualidade do professor na formação inicial de educadores da Educação Infantil. Romanowski *et al.* (2017) acentuam as dificuldades das instituições formadoras ao inserir a prática na organização curricular e estabelecer essa parceria entre universidade e escola.

Entendemos que a relação entre universidade e escola precisa ser desenvolvida como uma via de mão dupla, ou seja, as contribuições são evidenciadas nas trocas, pois, ao mesmo tempo que os aprendizados se materializam no enfrentamento das situações-problema, próprias do contexto escolar, enriquecendo a formação do licenciando, são produzidos momentos reflexivos que envolvem os profissionais das escolas, suscitados pela criticidade na compreensão das causas e das possíveis soluções para as questões presentes na prática pedagógica em que o embate com a teoria é fundamental. Ambas, teoria e prática, são pontos de partida e de chegada, assim como se interpenetram nos exames e reflexões que possibilitam ao futuro professor compreender a escola, o processo educativo e o contexto da prática social em que se efetiva a docência.

No tocante ao papel dos formadores para promover a relação teoria-prática, Voigt e Pesce (2018), Border (2018) e Postholm (2019) evidenciam a importância dos professores e do desenvolvimento de projetos em que eles vão à escola para desenvolver ações formativas. Segundo os autores, a relação teoria-prática se estabeleceria com maior intensidade se os formadores tivessem maior sensibilidade em ouvir os relatos dos professores em formação sobre suas dificuldades e os problemas emergentes na prática pedagógica da escola.

Em relação aos modelos destinados a fomentar a relação teoria como guia da prática, ao analisar o modelo de coalizão para desenvolvimento profissional (CMdPD), Youmans e Godden (2022) verificaram que os membros participantes da rede relataram o crescimento profissional como resultado desse modelo, no que diz respeito ao aumento de sua capacidade, promovendo a colaboração com

seus colegas, pois os componentes do modelo ajudam a mobilizar o trabalho coletivo de uma coalizão educacional recém-formada dedicada a promover mudanças em todo o sistema.

Abu-El-Haj e Fialho (2019), analisando um modelo que destaca posturas e práticas multiculturais no ambiente escolar, evidenciaram que os participantes do estudo se sentiam motivados a realizar uma prática pedagógica em que esse modelo está presente. Já o modelo da revisão descritiva pode ajudar os professores a desenvolver sabedoria prática, segundo Furman (2018), pois eles são estimulados a descrever e analisar suas práticas. Outro modelo trata do conhecimento orientado para a ação, integrando aspectos teóricos e práticos do ensino, devendo ser investigado no contexto da prática docente na formação de professores (Toom *et al.*, 2019).

O modelo de práticas de ensino centradas em ambientes de simulação autêntica e aprendizagem regulada é descrito e examinado por Moradoff, Kramarski e Heaysman (2021), expressando bons resultados no desempenho dos professores. Ainda, Morrison, Thompson e Glazier (2022) destacam a formação em que as pedagogias culturalmente relevantes permitem aos educadores se inserir no processo, o que favorece ampliar e aprimorar seu aprendizado sobre um ensino culturalmente responsável.

No Brasil, identificamos que as discussões sobre modelos para promover a relação teoria-prática são incipientes.

#### *Prática na aprendizagem da docência*

As pesquisas desta categoria discutem a prática como vital no processo do aprender a ser professor, circunscrita nas atividades teórico-práticas desenvolvidas na formação inicial pelas experiências trazidas em ambientes de ensino e aprendizagem, nas instâncias formadoras do profissional do ensino, em que a epistemologia evidencia a teoria como expressão da prática, proposição de Martins (2009, p. 43).

Elas totalizaram 20 artigos, abordando: a organização do currículo de formação para propiciar a aprendizagem na e pela prática; as experiências de estudantes na e pela prática; e os professores formadores no fomento das aprendizagens na e pela prática.

Sobre a prática como componente curricular em disciplinas diferentes do estágio, a inserção do tema é realizada principalmente pelos professores formadores. Araújo e Silva (2021) e Kwok (2021) destacam que esse processo se apresenta como possibilidade de gerenciamento da prática durante as aulas

Lunenberg e Korthagen (2009), Grossman, Hammerness e McDonald (2009), Hutchinson e Hadjioannou (2011), Iftody (2013), Chien (2015), Pereira e Velasco (2015), Mitchell e Reid (2017) e Bisconsini e Oliveira (2019) investigaram a prática como processo de formação docente, considerando as experiências dos estudantes-professores nos ambientes escolares, vivenciando a formação inicial. Analisaram experiências caracterizadas pela dimensão individual, de autoformação e “contação de si”, constituindo aprendizagens expressas no tornar-se professor, individuais e coletivas, a partir das trocas promovidas pelos espaços de formação, na relação professor-aluno-conhecimento em processos de mediação e reflexão. Em complemento, Melo e Carvalho (2019) e Wang, Yuan e Liao

(2022) abordam a licenciatura para a educação no campo, em que se busca uma articulação com as práticas dos estudantes no processo de formação, no Brasil e nos Estados Unidos.

Por fim, Zyngier (2007), Brubaker (2012), Núñez *et al.* (2015), Van Uden, Ritzen e Pieters (2016), Simmie e Lang (2018), Whitley *et al.* (2019), Tosun e Öztürk (2020) e Liu, Colak e Agirdag (2021) sinalizam uma prática relacionada às dimensões da autonomia, empoderamento e participação ativa e crítica, em que os professores formadores privilegiam o envolvimento e participação dos estudantes no processo de formação, desmistificando as crenças destes quanto à complexidade do aprendizado, às possibilidades das suas competências, para uma formação compreensiva em relação a gênero, proporcionando-lhes modos diferenciados de compreender a prática na formação do professor.

#### *Estágio supervisionado na formação docente*

O estágio supervisionado, entendido como prática no âmbito dos cursos de licenciatura, com carga horária, tempos e espaços definidos na legislação, expressa a obrigatoriedade do exercício prático na formação de professores. Esta categoria da prática contempla estudos que refletem sobre a inter-relação entre universidade e escola, na prática do aprender a ser professor, mediada pela formação inicial e pelo trabalho docente, proporcionando ao estudante-professor vivências e experiências desafiadoras, pela unidade teoria e prática e pelas possibilidades de melhor compreender o papel do professor como agente de mudança no contexto social.

Os artigos desta categoria totalizaram 22, tendo como temas: as políticas de desenvolvimento do estágio; a relação universidade-escolas; o estágio no desenvolvimento da identidade docente; modelos de desenvolvimento do estágio; e avaliação das atividades de estágio.

Sobre as políticas de estágio na legislação, definindo a organização dessa atividade no âmbito do currículo, as pesquisas de Miranda e Soltau (2010), Agostini e Terrazzan (2012), Calderano (2012) e Rodrigues (2013) abordam questões que ampliam a compreensão quanto às formas de organização e desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, indicando que o processo insere o estudante-estagiário no contexto escolar/campo profissional, em que são realizadas ações voltadas para que ele aprenda a ser professor, por meio de práticas formativas individuais e/ou coletiva e em colaboração, caracterizando um grupo com interesses comuns e que se fortalece nas relações constituídas no próprio grupo, diante das experiências e dos desafios enfrentados, contribuindo para reflexões voltadas para sua profissionalidade. Os artigos destacam que as atuais políticas definem a prática desde o início do curso de licenciatura, como componente curricular, e, a partir da segunda metade do curso, os estágios constituem momentos de extrema importância para consolidar a formação docente e favorecer a construção do tornar-se professor, pela experimentação do ambiente e da profissão, interagindo com suas características e refletindo sobre as zonas de inconsistência e instabilidade próprias desses ambientes. Especificamente, Herzog-Punzenberger (2022) reflete sobre a formação no estágio em relação à migração, considerando as necessidades socioculturais, linguísticas e religiosas altamente diversas que impactam a prática pedagógica das escolas.

Quanto à relação universidade-escolas, os estudos destacam críticas ao desenvolvimento dessa atividade, como o distanciamento entre essas instituições, a ênfase nas disciplinas específicas

da área em detrimento das disciplinas pedagógicas, a dicotomia entre teoria e prática, a ausência de orientações claras para o desenvolvimento do estágio, a descontextualização da formação profissional com o mundo do trabalho, dentre outras.

As pesquisas que analisaram o estágio relacionando-o à formação para a docência, tanto como aprendizagem na profissão quanto como construção de uma identificação docente associada ao desenvolvimento profissional, são de autoria de Dozza (2009), Miranda, Braúna e Ferenc (2015), Yayli (2012), Allen e Wright (2014), Brownlee *et al.* (2014), Yuan e Lee (2016) e Vedovatto e Borges (2021), focando na formação de professores tendo o estágio supervisionado como componente curricular de maior integração entre universidade e escola e espaço de materialização da docência como processo formativo do estudante-professor, contribuindo na transformação da identidade de aluno para a de professor.

Em relação aos modelos de estágio, ou seja, de uma epistemologia que privilegia a teoria como guia da ação, Vitória e Rigo (2018) se dedicam a sistematizar dados sobre as dimensões pedagógicas configuradas na escrita de diários de estágio, cujo hábito auxilia a melhorar a qualidade de escrita, enquanto Ferreira (2018) analisa os estagiários quanto às avaliações que realizam em suas práticas.

Eksi *et al.* (2019) verificam o papel das agências profissionais destinadas ao encaminhamento de estagiários em diversos países, destacando, a partir dos relatos de reflexão, fatores de apoio e desfavorecimento da agência profissional como autorrelacionados (responsabilidade, perseverança e sentido de pertença à profissão), relacionados com o mentor (rapport, modelação, ser membro da equipa e tomada de decisão, feedback construtivo, permitir espaço) e relacionados à sala de aula e aos alunos (autenticidade, papel aos olhos dos alunos, disciplina e gerenciamento de sala de aula).

Kennedy-Clark, Galstaun e Reimann (2021) examinam o modelo OTTO (Observação, Teste, Teste, Observação), em que são analisados os dados de observação, seguidos da análise de teste das observações, aprimorando o processo com a observação do teste e a análise desses dados. Esse modelo pode contribuir para a formação dos professores com habilidades para a avaliação de dados gerados pelas observações, pois combina dados quantitativos e qualitativos.

No tocante à implementação e análise de um dispositivo de acompanhamento de estagiários, Cyrino, Souza Neto e Sarti (2020) apontam a avaliação a ser realizada pelos professores da escola sobre os estagiários.

Posto isso, o estágio supervisionado pode tornar-se um espaço para superação da fragmentação, ainda tão presente nos cursos de formação de professores. O licenciando, ao entrar em contato com a realidade escolar e interagir nesse contexto, por meio de práticas desafiadoras que lhes proporciona reflexões relacionadas com a sua formação e seu campo de atuação profissional, é motivado a se perceber como um profissional do ensino, fortalecendo sua escolha pela formação docente. Assim, o estágio torna-se ferramenta das instituições formadoras no desenvolvimento de práticas voltadas à formação dos futuros profissionais do ensino, a fim de que o licenciando aprenda a ser professor no exercício da prática docente, por meio de experiências de ensino que contribuam para a construção da identidade profissional desde a formação inicial.

Para Roldão (2007, p. 40, grifo nosso), “torna-se cada vez mais necessário perspectivar a formação como imersão no contexto de trabalho, transformando gradualmente esses contextos de trabalho [...]”, ou seja, é importante que a escola seja percebida também como espaço da formação inicial do professor da educação básica. O estágio supervisionado, segundo os estudos, é espaço de reflexão acerca da identidade docente, pelo próprio exercício da docência no contexto educativo e pela guia dos pela epistemologia da articulação entre teoria e prática, considerando a dialética entre esses dois elementos, daí a necessidade de revisar a compreensão tradicional que embasa nossas crenças nos cursos de licenciatura relativas à unidade teoria-prática. Nessa perspectiva, compreendemos que o estágio não é uma prática isolada e de interesse só do estudante-estagiário, mas uma prática formativa que envolve o professor formador da instituição superior, professores coformadores, alunos e demais membros da comunidade escolar, que juntos vivenciam e experienciam situações diversas de aprendizagem permeadas por momentos alegres e prazerosos, como também por dificuldades encontradas no desenvolvimento desse processo. Para Passos (2016, p. 174), “as situações vivenciadas no grupo possibilitam identificar as fragilidades, as angústias, os medos, mas também as motivações pessoais e profissionais em relação à docência”.

No processo de tornar-se professor, o estudante-estagiário desenvolve, também, a autonomia, a criatividade, a integração, a participação, o respeito ao outro e a sensibilidade para questões sociais e políticas, dimensões que envolvem a sua profissão e sua emancipação humana. A organização do estágio curricular supervisionado pode contribuir para que as práticas se voltem para uma proposta de renovação dos modelos educativos e de formação humana, na perspectiva de repensar as relações dentro da escola, bem como da própria sociedade, imersa na luta de classes. Isso implica um planejamento, preferencialmente, com a participação dos integrantes das instituições formadoras, responsáveis por esse processo de formação inicial de professores.

Ainda, encontramos artigos sobre a compreensão e avaliação das práticas durante o estágio, a exemplo de Castaño *et al.* (2015), Sá e Almeida (2016), Gleeson *et al.* (2015) e Han, Shin e Ko (2017), que trazem para o cenário das discussões sobre as práticas, especificamente sobre o estágio supervisionado, dois componentes importantes para aprofundar a análise: as crenças acerca do ser professor e a relação teoria-prática. O primeiro componente diz respeito às crenças trazidas pelos docentes em formação, sejam eles licenciandos ou já em exercício profissional, sobre a escola, os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento das práticas. Tais crenças são percebidas como elementos arraigados em processos históricos e objeto de interesse durante as atividades de estágio, devendo ser postas em discussão e desconstruídas, na perspectiva de uma pedagogia crítica. A respeito, Marcelo (1999, p. 56) afirma que os estudantes-estagiários “[...] desenvolvem suas crenças em relação aos alunos a partir de suas próprias experiências como estudantes, supondo que os alunos possuem os mesmos estilos de aprendizagens, aptidões, interesses e problemas que o próprio professor estagiário”. Cabe, portanto, ao professor formador, no momento da reflexão sobre a prática, propor ao grupo que acompanha a identificação dessas crenças, analisando-as sob o enfoque do pensar crítico, pela perspectiva da unidade entre teoria e prática, desconstruindo certezas e reelaborando convicções nos processos de diálogo e investigação da prática.

No conjunto desses artigos, identificamos que a prática pode ser entendida como elemento da formação, situada em uma relação hierarquizada, em que a epistemologia da teoria que se

sobrepõe à prática; assim, os cursos de formação de professores tendem a organizar os processos de formação centrados na dimensão teórica, não materializando a relação teoria-prática, como identificam Cochran-Smith e Lytle (1999), na concepção de que o conhecimento é guia da prática, ou seja, primeiro se aprende na teoria para depois se praticar. Nessa abordagem, se acentuam modelos para o desenvolvimento dos estágios.

Ainda, apresenta-se a prática em uma relação dialética com a teoria, em que o futuro professor é capaz de produzir conhecimentos, analisar sua prática e exercer essa função continuamente, investindo em sua formação e profissionalização. Isso aparece nas produções ainda como uma proposta almejada e como resultado de críticas postas à realidade da formação, ou seja, há uma busca por mudanças na própria racionalidade que fundamenta a formação de professores e que aparece em experiências isoladas, mas não como uma realidade que se sobressai e se estende à maioria dos contextos.

### *Prática reflexiva*

Uma forte corrente em torno da reflexão sobre a prática tomou corpo na década de 1990 e seguintes; no entanto, considerando os descritores utilizados nesta pesquisa, poucos artigos foram localizados sobre a temática.

Segundo González, Martín e González (2019), o *practicum* é um processo formativo nas propostas centradas em competência, com pouca contribuição para compreender o perfil profissional, segundo os estudantes. Por sua vez, Allas, Leijen e Toom (2020), em pesquisa desenvolvida em uma universidade da Estônia, levantaram informações sobre os tipos de conhecimento construído pelos estudantes na prática de ensino a partir de reflexões sobre a prática.

Em suma, a prática se expressa como fundante no processo de formação de professores, mas as abordagens são diferenciadas, como destacado pelo conjunto dos artigos examinados.

## **Considerações finais**

A revisão integrativa sobre a prática no processo de formação inicial de professores possibilitou examinar as abordagens epistemológicas em distintas pesquisas publicadas nacional e internacionalmente, elaborando análises densas a partir da leitura dos textos, das quais depreendemos indicadores para o agrupamento das abordagens da prática no processo de formação docente.

Nesse processo de investigação e análise, buscamos superar a realização de mapeamento, para apresentar a composição de uma análise integrativa que expressasse explicação, compreensão e integração dos estudos examinados. Nesse sentido, estabelecemos agrupamentos que, ao serem evidenciados, apresentaram pistas para sistematizar os processos de formação inicial de professores e conhecê-los, refletindo sobre os eixos epistemológicos sobre os quais estão forjados: (i) relação teoria-prática; (ii) prática na aprendizagem da docência; (iii) estágios supervisionados; (iv) prática reflexiva.

A prática, ao se constituir como processo de formação de professores, pode ser considerada componente fundante de formação inicial, em que os conhecimentos e saberes que sustentam o desenvolvimento profissional e a identidade docente são gestados e gerados também a partir da prática. Os estudos expressam que a prática de natureza polissêmica – prática dos formadores, dos estudantes (futuros professores), dos professores da educação básica –, constitutiva da prática pedagógica, prescinde da teoria para a sua compreensão, destacando, ainda, o envolvimento desses sujeitos: professor formador, estudante-professor, professor da escola básica e demais implicados nos espaços e momentos de formação. Esse diálogo se estabelece em torno da definição da docência como componente central da formação do professor, sendo o ensino e aprendizagem – foco do processo da prática, como indicado pelos artigos analisados. Por sua vez, a vertente epistemológica destacada no aprendizado da docência se direciona aos processos de execução, voltados mais para uma racionalidade técnica.

Constatamos, de modo geral, quanto às abordagens epistêmicas que fundamentam os processos de formação inicial de professores, um movimento de superação de uma formação fragmentada, da racionalidade técnica, para a construção de uma racionalidade centrada na prática, ressaltando a necessidade de fortalecimento de uma prática crítica e reflexiva. Em parte dos estudos, também evidenciamos que, na relação teoria-prática, se valoriza a prática como espaço de construção de saberes, caminhando para uma perspectiva de identificar a teoria como expressão da prática; contudo, na maioria das pesquisas, a abordagem é da teoria como guia da prática, ou seja, no processo de formação, a teoria antecede a ação.

Nos processos de formação inicial de professores como parte dos campos estruturantes, campo nuclear da formação, esta se delineia pelas categorias “prática como elemento da formação docente” e “estágio supervisionado na formação docente”, originadas das aprendizagens do “ser professor” e do “saber-ser professor” (Roldão, 2007), em que a reflexão parece ser ter sido incorporada ao processo, deixando de figurar como um processo em si. Nesse sentido, a prática toma forma nas aprendizagens que consubstanciam a profissão, sendo fundante na abordagem epistemológica dos campos estruturantes da formação de professores.

As contribuições deste estudo para o campo da formação de professores residem na compreensão dos processos formativos, em especial, a prática como fundamental para repensar as propostas que orientam a composição das licenciaturas. Revela, ainda, a importância das interações entre professores e estudantes, entre universidade e escola, na constituição das aprendizagens da docência, como sujeitos mediadores desse processo, transformando a prática em saberes da docência.

## Referências

ABU-EL-HAJ, Mônica Farias; FIALHO, Lia Machado Fiúza. Formação docente e práticas pedagógicas multiculturais críticas. *Rev. Educ. Questão*, v. 57, n. 35, 2019. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n53ID17109>

AGOSTINI, Sandra; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O estágio curricular supervisionado na UFSM: o trabalho docente no ensino superior. *Diálogo Educacional*, v.12, n. 37, p. 977-995, 2012. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7213>

ALLAS, Raili; LEIJEN, Äli; TOOM, Auli. Guided reflection procedure as a method to facilitate student teachers' perception of their teaching to support the construction of practical knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 26, n. 2, 2020. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1758053>

ALLEN, Jeanne Maree; BUTLER-MADER, Carol; SMITH, Richard. A fundamental partnership: the experiences of practising teachers as lecturers in a pre-service teacher education programme. *Revista Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 16, n. 5, p. 615-632, 2010. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507969>

ALLEN, Jeanne Maree; WRIGHT, Suzie Elizabeth. Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 20, n. 2, p. 136-151, 2014. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>

ARAÚJO, Beatriz dos Santos; SILVA, João Ricardo Neves da. Construção conjunta de práticas como componente curricular por docentes formadores de professores de química: uma análise a partir da teoria do agir comunicativo. *Ensaio – Pesquisa em Educação e Ciências*, v. 23, 2021. <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230120>

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMFIELD, Vivienne; BUTTERWORTH, Marie. Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school–university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 13, n. 4, p. 411-427, 2007. <https://doi.org/10.1080/13540600701391960>

BERNARDO, João. *Marx Crítico de Marx*. Porto: Afrontamento, 1977.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Básoli de. Formação inicial em Educação Física e as aprendizagens com a escola: a possibilidade da prática como componente curricular. *Motrivivência*, v.31, n. 58, p. 1-21, 2019. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56269>

BORDER, Star. Pre-service elementary teachers' perceptions of conducting and consuming research in their future professional practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 24, n. 5, 2018. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1438389>

BORN, Barbara Barbosa; MORICONI, Gabriela Miranda; LOUZANO, Paula. Práticas formativas na formação inicial docente: o caso do consórcio de prática essencial. *EDUR- Educação em Revista*, v. 37, e235838, 2021. <https://doi.org/10.1590/0102-4698235838>

BOURKE, Theresa; RYAN, Mary. How is impact defined in initial teacher education policy in Australia? *Teacher and Teaching, Theory and Practice*, v.2 8, p. 133-149, 2022. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2144824>

BROWNLEE, Joanne; CURTIS, Elizabeth; CHESTERS, Sarah Davey; COOB-MOORE, Charlotte; SPOONER-LANE, Rebecca; WHITEFORD, Chrystal; TAIT, Gordon. Pre-service teachers' epistemic perspectives about philosophy in the classroom: it is not a bunch of 'hippie stuff'. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 20, n. 2, p. 170-188, 2014.

BRUBAKER, Nathan. Negotiating authority through jointly constructing the course curriculum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 18, n. 2, p. 159-180, 2012. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632273>

CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 23, n. 53, p. 250-278, 2012.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Licenciaturas e anos iniciais da Educação Básica: uma interlocução necessária na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*. v. 14, p. 343-367, 2014. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS02>

CASTAÑO, Raimundo, POY, Raquel; TOMSA, Raluca; FLORES, Noela; JENARO, Cristina. Pre-service teachers' performance from teachers' perspective and vice versa: behaviors, attitudes and other associated variables. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 21, n. 7, p. 894-907, 2015. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995487>

CHIEN, Chin-Wen. Pre-service English teachers' perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers' mentoring. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 21, n. 3, p. 328-345, 2015. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953817>

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan Landy. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*. v. 24, n. 1, p. 249–305, 1999. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli. Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educação em Revista*, v. 30, n. 4, p. 181-203, 2014. <https://www.scielo.br/j/edur/a/bZv5ftwDQFhCXJtX3FfGXFB/?format=pdf&lang=pt>

CYRINO, Marina, SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flavia Medeiros. Concepção, implementação e análise de um dispositivo de acompanhamento de estagiários como parte de uma pesquisa colaborativa. *Educação em Revista*, v. 36, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698228755>

DOZZA, Maria José. Formação de professores de artes: reflexões sobre a inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais. *Revista Diálogo Educacional*. v. 9, n. 27, p. 317-333, 2009. <https://doi.org/10.7213/rde.v9i27.3595>

EDUC@ - Fundação Carlos Chagas. <http://educa.fcc.org.br/>

EKSI, Gonca Yangin; YAKISIK, Burçak Yilmaz; ASIK, Asuman, FISNE, Fatima Nur; WERBINSKA, Dorota; CAVALHEIRO, Lili. Language teacher trainees' sense of professional agency in practicum: cases from Turkey, Portugal and Poland. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 25, n. 3, p. 279-300, 2019. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1587404>

FERREIRA, Carlos Alberto. Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. *Educação em Revista*, v. 34, n.70, p. 231-254, 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57563>

FURLONG, John. The Universities and initial teacher education; challenging the discourse of decision. The case of Wales. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 25, p. 574-588, 2019. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1652160>

FURMAN, Cara. Descriptive inquiry: cultivating practical wisdom with teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 24, n. 5, 2018. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1452727>

GLEESON, Jacqueline; O'FLAHERTY, Joanne; GALVIN, Tracy; HENNESSY, John. Student teachers, socialisation, school placement and schizophrenia: the case of curriculum change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 21, n. 4, p. 437-458, 2015. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.968895>

GONZÁLEZ, Sara Serrate; MARTÍN, Sonia Casillas; GONZÁLEZ, Marcos Cabezas. Factores de calidad determinantes de la formación práctica de los estudiantes de educación. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v. 27, n.105, p. 817-838, 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701625>

GRAHAM, Suzanne; ROBERTS, Jon. Student-teachers' perspectives on positive and negative social processes in school. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 13, n. 4, p. 399-410, 2007. <https://doi.org/10.1080/13540600701391952>

GROSSMAN, Pam; HAMMERNSS, Karen; MCDONALD, Morva. Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* v. 15, n. 2, p. 273-289, 2009. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>

HAN, Insook; SHIN, Won Sug; KO, Yujung. The effect of student teaching experience and teacher beliefs on pre-service teachers' self-efficacy and intention to use technology in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 23, n.7, p. 829-842, 2017. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1322057>

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara. Initial teacher training for secondary schools – a new curriculum for the age of migration? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 28, n.1, p. 513-527, 2022. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062721>

HUTCHINSON, Mary; HADJIOANNOU Xenia. Better serving the needs of limited English proficient (LEP) students in the mainstream classroom: examining the impact of an inquiry-based hybrid professional development program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 17, n. 1, p. 91-113, 2011. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538499>

IFTODY, Tammy. Letting Experience in at the Front Door and Bringing Theory through the Back: Exploring the Pedagogical Possibilities of Situated Self-Narration in Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 19, n. 4, p. 382-397, 2013. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770229>

ISATT - International Study Association on Teachers and Teaching. <https://www.isatt.net/>

KENNEDY-CLARK, Shannon; GALSTAUN, Vilma; REIMANN, Peter. Preparing pre-service teachers for Teaching Performance Assessments using the OTTO Model. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 25, n. 3, 2019. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933420>

KRAMM, Daniele de Lima. *Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil*. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

KWOK, Andrew. Managing classroom management preparation in teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* v. 27, n.1-4, p. 206-222, 2021. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933933>

LALETAS, Stella; GROVE, Christine; SHARMA, Umesh; OTOOLE, Thomas; KAUKKO, Mervi. Breaking down the Walls of the 'Ivory Tower': Critical Reflections on How Co-Teaching Partnerships Can Bridge the Gap between Inclusive Education Theory and Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 28, n. 4, 2022. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062742>

LIU, Qian; COLAK, Zehra; AGIRDAG, Orhan. Teachers' beliefs and practices in culturally diverse schools: an empirical study in Southwest China. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 27, n. 7, 2021. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1987878>

LÜCK, Esther Hermes; SILVA, Erly Maria de Carvalho e. Formação de professores em articulação com as escolas públicas: (re) significando a prática pedagógica discente. *Contrapontos*, v.7, n. 1, p. 131-146, 2007. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v07n01/v07n01a09.pdf>

LUNENBERG, Mieke; KORTHAGEN, Fred. Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching*, v. 15, n. 2, p. 225-240, 2009. <https://doi.org/10.1080/13540600902875316>

MACÊDO, Marly. *Eixos Epistemológicos da Formação Inicial de Professores*: um Estado da Arte. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, Paraná, 2019.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo*, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO, Carlos. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *A Didática e as contradições da prática*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2009. v. 1.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação Básica: princípios e metodologia. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver, CARTAXO, Simone Regina Manosso. (Org.). *Práticas de formação de professores: da Educação Básica à Educação Superior*. Curitiba: Champagnat, 2016, v. 1, p. 01-20.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação teoria e prática na formação do professor universitário.. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n.10, p. 131-142, 2003. <https://doi.org/10.7213/rde.v4i10.6449>

MELO, Raimunda Alves; CARVALHO, Antonia Dalva França. Licenciatura em educação do campo: interfaces entre o projeto pedagógico e a prática educativa. *Roteiro*, v. 44, n. 2, jan. 2019. <https://doi.org/10.18593/r.v44i2.16156>

MIRANDA, Edivaldo Silva; BRAUNA, Rita de Cássia Alcântara; FERENC, Alvanize Valente. Formação e atuação docente: relações e peculiaridades dos campos de saberes. *Comunicações*, v. 22, n.1, p. 65-82, 2015.

MIRANDA, Marinalva Silva; SOLTAU, Samuel Bueno. Contribuições de um estágio coletivo no projeto Conscientizar para a Vida. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 91, n. 228, p. 445-453, 2010.

MITCHELL, Donna Mathewson; REID, Jo-Anne. (Re) turning to practice in teacher education: embodied knowledge in learning to teach. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 23, n. 1, p. 42-58, 2017. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203775>

MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MORADOFF, Yafit; KRAMARSKI, Bracha; HEAYSMAN, Orna. Leveraging student-centred teaching practices by authentic simulations environment and self-regulated learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 27, n. 4, 2021. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1955673>

MORRISON, Scott; THOMPSON, Corliss Brown; GLAZIER, Jocelyn. Culturally responsive teacher education: do we practice what we preach? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 28, n. 1, 2022. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2017273>

NÚÑEZ, Juan; FERNÁNDEZ, Celia; LEÓN, Jaime; GRIJALVO, Fernando. The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 21, n. 2, p. 191-202, 2015. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928127>

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, p. 165-188, 2016.

PEREIRA, Marinê de Souza; VELASCO, Patricia Del Nero. Práticas de ensino e formação docente: notas sobre a experiência da Licenciatura em Filosofia da UFABC. *Educação UFSM*, v.40, n.1, p. 37-51, 2015. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644415967>

POSTHOLM, May Britt. The teacher educator's role as enacted and experienced in school-based development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* v. 25, n.3, 2019. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1587403>

RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n. 55, p. 1009-1034, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400011>

ROLDÃO, Maria do Céu. A formação de professores como objeto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, p. 50-118, set. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o universal. *Cadernos de pesquisa*, v. 25, p. 207-224, 2018. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n4p207-224>

ROMANOWSKI, Joana Paulin ; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Práticas pedagógicas e processos avaliativos: uma experiência na perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento em tempos de pandemia. In: ROCHA, Simone Albuquerque da; WILLMS, Elni Elisa. (Org.). *Formação de professores: Embates e Lutas por uma Formação DA/NA Práxis Pedagógica*. Rondonópolis: EdUFR, 2022. v. a, p. 84-109.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; KOGUT, Maria Cristina; MANIESI, Paulo Sérgio. A formação do professor nos cursos de licenciatura: o que dizem os professores. *REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL*, v. 17, n. 55, p. 1639-1661, 2017. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.055.A002>

SÁ, Marta; ALMEIDA, Maria José de. Physics teachers: a holistic plan for professional education during both the pedagogical stage and the probation year. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 22, n. 4, p. 504-518, 2016. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082733>

SÄNTTI , Janne; PUUSTINEN, Mikko; SALMINEN, Jari, Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day ' *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 24 , n. 1 , p. 5-21, 2018. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379387>

SIMMIE, Geraldine Mooney; LANG, Manfred. Deliberative teacher education beyond boundaries: discursive practices for eliciting gender awareness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 24, n. 2, p. 135-150, 2018. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1370420>

TOOM, Auli; TIILIKAINEN, Mikko; HEIKONEN, Lauri; LEIJEN, Äli; MENA, Juanjo; HUSU, Jukka. Teacher candidate learning of action-oriented knowledge from triggering incidents in teaching practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 25, n. 5, p. 536-558, 2019. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1652162>

TOSUN, Cemal; ÖZTÜRK, Sakine. Science teachers and pre-service science teachers' science teaching competence belief scores in the resource room in terms of certain variables. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 26, n. 5-6, p, 365-394, 2020. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1853519>

VAN UDEN, Joilen; RITZEN, Henk; PIETERS, Jules. Enhancing student engagement in pre-vocational and vocational education: a learning history. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 22, n. 8, p. 983-999, 2016. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200545>

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. *El ABC y D de La Formación Docente*. Madrid: Narcea, 2015.

VEDOVATTO, Dijnane; BORGES, Cecília. A parceria entre universidade e escola no estágio supervisionado: a experiência em Quebec. *Educação Teoria Prática*, v. 31, n. 64, p. 1-20, 2021. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15645>

VITÓRIA, Maria Inês Côrte; RIGO, Rosa Maria. As dimensões da prática pedagógica e a escrita de professores: desafios da formação docente. *Educação*, v. 43, n. 1, p. 89-98, 2018. <https://doi.org/10.5902/1984644423023>

VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de. Diretrizes curriculares para a formação docente: percepções de professores formadores. *Contrapontos*, v.18, n. 1, p.102-114, 2018. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v18n1.p102-114>

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, v.14, n. 41, p. 165-189, 2014. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>

WANG, Zhaoxuan; YUAN, Ruy; LIAO, Wei. Learning to Teach through Recursive Boundary Crossing in the Teaching Practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v.28, n.1, p. 1000-1020, 2022. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137139>

WHITLEY, Jessica; GOODERHAM, Suzzane; DUQUETTE, Cheryll; COUSINS, Bradley. Implementing differentiated instruction: a mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v.25, n. 8, p. 1043-1061, 2019. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1699782>

YAYLI, Demet. Professional language use by pre-service English as a foreign language teachers in a teaching certificate program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 18, n. 1, p. 59-73, 2012. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622555>

YOUNMANS, Alexandra; GODDEN, Lorraine. The coalition model for professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 28, n.3, p. 284-300, 2022. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062716>

YUAN, Rui; LEE, Icy. 'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 22, n. 7, p. 819-841, 2016. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>

ZYNGIER, David. Listening to teachers—listening to students: substantive conversations about resistance, empowerment and engagement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 13, n. 4, p. 327-347, 2007. <https://doi.org/10.1080/13540600701391903>

## MARLY MACÊDO

Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, Paraná, Brasil; Professora adjunta, Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), Parnaíba, Piauí, Brasil.

## JOANA PAULIN ROMANOWSKI

Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; Professora, Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba, Paraná, Brasil.

## CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

**Autora 1** Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

**Autora 2** Construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; colaboração na elaboração do texto final.

## FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

## DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

## COMO CITAR ESTE ARTIGO

MACÊDO, Marly; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A prática no processo de formação inicial de professores: uma revisão integrativa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e91579, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.91579>

*O presente artigo foi revisado por Andrea Bittencourt. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*

---

**Recebido:** 23/06/2023

**Aprovado:** 23/07/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

