

Capítulo 15

A formação docente e a articulação de saberes prático-poiéticos na constituição da práxis pedagógica

Elson de Souza Lemos

Introdução

A experiência como formador tem me permitido observar que historicamente, a formação docente é atravessada por tensões estruturais que põem em disputa distintas concepções de ensino, aprendizagem e profissionalidade. Entre essas tensões, tenho dado especial atenção aos embates entre teoria e prática, a racionalidade técnica e compromisso político, as prescrições curriculares e a autonomia pedagógica. Tenho observado também que tais polarizações não são apenas de natureza conceitual, mas expressam opções políticas de projetos formativos e educacionais em disputa, cujos efeitos incidem diretamente sobre o modo como os professores são formados e sobre a qualidade da prática pedagógica que desenvolvem no cotidiano escolar.

É no meio desse cenário de disputa que observo a permanência de modelos de formação inicial que buscam reduzir a prática pedagógica a um espaço de aplicação de teorias previamente sistematizadas, produzidas em instâncias externas ao contexto da ação docente. Esse entendimento de instrumentalização da prática contribui para a fragmentação dos processos formativos e fragiliza a constituição de uma profissionalidade docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Ao dissociar o que me parece deve ser indissociável, teoria e prática, tais modelos reforçam a ideia do professor como executor de prescrições curriculares, esvaziando sua condição de sujeito produtor de saberes.

Diante desse contexto, o presente estudo parte da seguinte problemática: de que modo a formação docente, no curso de pedagogia, tem contribuído para a constituição de uma prática pedagógica crítica, sensível e transformadora? E, correlativamente, quais saberes sustentam essa prática no cotidiano escolar? A hipótese que orienta o estudo é a de que persiste uma cisão estrutural entre formação inicial e prática pedagógica, intensificada por políticas educacionais de caráter normativo e por concepções tecnicistas de ensino que hierarquizam os saberes acadêmicos em detrimento daqueles reinventados na experiência.

Ao problematizar essa cisão, propomos compreender a formação docente a partir da articulação dos saberes prático-*poiéticos*, entendidos como saberes construídos na experiência, na reflexão sobre a ação e na dimensão criadora da prática pedagógica. Essa perspectiva reconhece que a docência se constitui como *práxis*, na qual teoria e prática não se opõem, mas se articulam dialógica e dialeticamente na produção de sentidos, conhecimentos e decisões pedagógicas situadas. Essa é uma perspectiva que resgata o protagonismo docente, uma vez que o professor, nesse processo, não é apenas aquele que aplica metodologias, mas um sujeito que ensina, aprende, interpreta contextos e cria respostas pedagógicas diante das contradições da realidade educativa.

Dito isso, podemos afirmar que tal entendimento dialoga com abordagens que compreendem a docência como prática social historicamente situada, aproximando-se das

contribuições de Paulo Freire, ao afirmar o caráter ético-político do ato educativo, e de Maurice Tardif, ao reconhecer a pluralidade dos saberes docentes. No entanto, o estudo avança ao incorporar a dimensão *poiética* da prática pedagógica, entendida como potência criadora e sensível do fazer docente, ampliando o debate sobre os processos de constituição dos saberes profissionais na formação inicial.

Do ponto de vista metodológico, o estudo possui natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, e resulta de reflexões oriundas de pesquisas desenvolvidas por mim, quando da elaboração da Dissertação do Mestrado e da Tese do Doutorado, estudos estes que se circunscrevem no âmbito da formação inicial, do estágio supervisionado e de investigações sobre saberes docentes. As reflexões aqui apresentadas articulam-se à minha trajetória acadêmica, particularmente à dissertação que versou sobre Formação Docente, Prática Pedagógica e Articulação de Saberes, e aos desdobramentos teóricos consolidados na tese, que versou sobre: Os Saberes Prático-Poiético e Estágio Supervisionado, assegurando unidade conceitual e coerência epistemológica ao texto.

Ao situar a prática pedagógica como espaço legítimo de produção de saberes e a formação docente como processo ético, histórico e criador, o estudo visa contribuir para o fortalecimento de perspectivas formativas que superem a fragmentação entre teoria e prática e reconheçam o professor como sujeito autor de sua *práxis*.

Formação docente e saberes prático-poiéticos

A formação docente não pode ser entendida como ingênuo amontoado de saberes/conhecimentos disciplinares ou mero domínio de técnicas didáticas. Ela se constitui um processo complexo, histórico e relacional, no qual o professor constrói sua identidade profissional a partir da articulação entre diferentes tipos de saberes, construídos em contextos institucionais, sociais e pedagógicos específicos. Nessa perspectiva, a docência configura-se como uma prática social situada, eivada por condicionantes históricos e por escolhas ético-políticas que calham espontaneamente sobre o jeito de ensinar e aprender.

Ao tratar da constituição dos saberes docentes, Maurice Tardif reconhece que esses saberes são diversos, constituídos por díspares matrizes e derivados de diferentes fontes — formação acadêmica, currículo, experiência profissional e contexto de trabalho. Para ele, os saberes docentes não são homogêneos nem neutros, mas resultado de processos históricos e sociais que conformaram a profissão docente. Nestes termos, Tardif (2014, p. 36) afirma que: **“os saberes dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, pois provêm de diferentes fontes e se integram no trabalho docente”**.

Essa compreensão rompe com o olhar tecnicista de formação, ao reconhecer que o professor não atua somente com os saberes formais das ciências, mas mobiliza saberes construídos no exercício cotidiano da profissão. No entanto, embora a pluralidade dos saberes docentes seja amplamente reconhecida, este estudo sustenta que tal pluralidade adquire densidade formativa quando atravessada pela dimensão **prático-poiética**, isto é, quando a experiência vivida é elaborada reflexivamente e transformada em conhecimento local, próprio, crítico e intercítico.

Compreendida assim, a prática pedagógica deixa de ser como mero *lôcus* de uso mecânico e instrumental de conhecimentos previamente elaborados e passa a ser entendida como campo do processo de criação, validação e ressignificação de conhecimentos, no qual

sujeitos e práticas participam ativamente da construção do saber, isto é, produção epistemológica. A experiência docente, quando analisada numa perspectiva reflexiva crítica, isto é, quando analisada de modo consciente e questionador, buscando compreender seus fundamentos, limites e possibilidades de transformação, torna-se fonte legítima de saberes, permitindo ao professor interpretar, ressignificar e recriar conhecimentos à luz das demandas concretas do contexto escolar. Essa perspectiva aproxima-se de uma compreensão de formação ancorada na *práxis*, na qual teoria e prática se constituem mutuamente.

Assim, ao incorporarmos a noção de **Poiesis** ao debate formativo, ampliamos também essa concepção, ao ressaltar a dimensão criadora da prática pedagógica. Partimos do entendimento de que a *poiesis* não se restringe à produção material ou artística, mas refere-se à capacidade humana de criar, inventar e tecer sentidos no mundo. No âmbito da docência, essa dimensão manifesta-se na elaboração de modos singulares de ensinar, na leitura sensível dos contextos educativos e na construção de respostas pedagógicas diante das contradições do cotidiano escolar, especialmente quando da emergência do acontecimento.

Este prisma encontra ressonância em perspectivas críticas da educação, especialmente na obra de Paulo Freire, para quem o ato de ensinar envolve criação, diálogo e compromisso com a transformação social. Freire afirma:

[...] que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2002, p. 21).

Essa afirmação reforça a ideia de que a prática pedagógica é, essencialmente, um espaço de criação e não de mera reprodução. A dimensão prático-poiética da docência, portanto, articula reflexão crítica, sensibilidade pedagógica e autoria docente, constituindo-se como elemento central da profissionalidade do professor.

Entretanto, nos cursos de licenciatura, essa dimensão vem sendo frequentemente negligenciada. A prevalência de currículos fragmentados, organizados a partir de uma lógica disciplinar rígida e de modelos normativos de ensino, tende a desvalorizar a experiência, a narrativa docente e a reflexão sobre a prática. Resultam daí práticas formativas centradas no repasse ou transmissão de conteúdos e na capacitação técnica instrumental, em detrimento da constituição de professores críticos, criadores e comprometidos com a transformação da realidade educativa.

Dessa forma, ao articular os saberes docentes à dimensão prático-*poiética*, o presente estudo defende uma concepção de formação docente que reconhece a prática pedagógica como espaço legítimo de produção de saberes e a docência como *práxis* viva, histórica e socialmente situada. Acreditamos que tal entendimento contribua para o fortalecimento de processos formativos que superem a dicotomia entre teoria e prática e reafirmem a docência como *lócus* de sujeitos que tecem, elaboram e ressignificam conhecimentos. Sujeitos históricos e sociais, que nela atuam.

O docente como sujeito criador da práxis pedagógica

A docência constitui uma atividade complexa, atravessada por dimensões técnicas, éticas, políticas, estéticas e sensíveis, que se articulam no cotidiano escolar e conferem sentido ao ato educativo. Nessa perspectiva, ensinar não se reduz à execução de procedimentos previamente definidos, mas configura-se como ação intencional, situada e historicamente implicada. Ao deslocar o foco da docência do domínio técnico para a *práxis*, reconhece-se o docente como sujeito que interpreta, elabora e ressignifica a experiência educativa, produzindo sentidos no próprio exercício do ensinar.

Essa compreensão encontra ressonância na obra de Paulo Freire, ao afirmar que o ato de ensinar exige a consciência do inacabamento humano e o respeito à autonomia do ser do educando. Para o autor, reconhecer-se inconcluso é condição fundante de uma prática educativa comprometida com a formação crítica, pois “outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando” (Freire, 2002, p. 24). Tal perspectiva desloca o ensino de uma lógica transmissiva e verticalizada para uma relação pedagógica fundada no diálogo, na ética e na responsabilidade política, na qual a docência se configura como ação crítica orientada à constituição de sujeitos autônomos.

Nessa direção, a *práxis* pedagógica não pode ser compreendida como simplória aplicação de teorias, mas como unidade indissociável entre ação e reflexão. Ao discutir o cerne da atividade docente, Pimenta (2001) compreende a docência como prática social e histórica, caracterizada pela intencionalidade e pela potencialidade transformadora, ao passo, em que articula teoria e prática em um movimento dialético de compreensão e intervenção sobre a realidade educacional.

Essa concepção é também evidenciada em estudos desenvolvidos no âmbito da formação inicial, ao indicar que:

Teoria e prática são elementos articulados em um mesmo processo. Assim, na formação de professores [...] estes dois polos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. Neste caso, é preciso compreender esta relação segundo o princípio ação-reflexão-ação. A teoria e a prática representam duas faces da mesma moeda, portanto uma não pode ser compreendida sem a outra, pois é entre a teoria e a prática que se estabelece o interjogo dialético e que o dialógico se consubstancia numa práxis [...] (Lemos, 2008, p. 20 e 21).

Compreender a docência como *práxis* implica reconhecê-la como prática social reflexiva, atravessada por escolhas éticas e políticas que se constroem no próprio exercício do ensinar. Tal formulação reforça a ideia de que a *práxis* pedagógica não é instância subordinada à teoria, mas constitui *locus* privilegiado de elaboração crítica de sentidos, onde a formação docente se realiza como processo contínuo e historicamente situado.

Ao reconhecer o docente como sujeito criador da *práxis* pedagógica, desloca-se sua posição de executor de prescrições curriculares para a de autor do trabalho pedagógico. Nesse movimento, os saberes prático-*poiéticos* assumem centralidade, pois dizem respeito à

capacidade de interpretar contextos, elaborar respostas pedagógicas singulares e tecer conhecimentos a partir da experiência vivida e refletida — dimensão amplamente evidenciada nas análises empíricas desenvolvidas na dissertação e na tese, ao demonstrar como a formação docente e o estágio supervisionado se configuram como espaço privilegiado de elaboração de saberes docentes.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Donald Schön (2000) ao reconhecer o valor da reflexão na e sobre a ação como elemento constitutivo da profissionalidade docente. Diante de situações complexas e imprevisíveis, o professor mobiliza saberes que não se encontram previamente sistematizados, mas que emergem no próprio ato de ensinar, orientando decisões pedagógicas situadas.

Entretanto, a lógica prescritiva que orienta grande parte das políticas curriculares dos cursos de Pedagogia e dos processos formativos tende a invisibilizar essa dimensão criadora da docência. A submissão a roteiros didáticos rígidos, currículos engessados e avaliações padronizadas restringe a autonomia profissional e esvazia o potencial autoral da prática pedagógica, reduzindo-a a um fazer técnico descolado da reflexão crítica.

Ao valorizar os saberes prático-*poiéticos*, a formação docente passa a reconhecer a pesquisa sobre a própria prática como princípio formativo basilar. A reflexão coletiva, o diálogo entre pares e a escuta sensível do cotidiano escolar, do chão da escola, tornam-se dispositivos capitais para a constituição da identidade profissional. Nesse processo, o docente aprende com a própria experiência, ressignifica saberes teóricos e sofisticada/emaranha conhecimentos situados, comprometidos com a realidade concreta da escola e dos sujeitos que a constituem.

Assim, compreender o docente como sujeito criador da *práxis* pedagógica implica assumir uma concepção de formação que articula rigor teórico, sensibilidade pedagógica e compromisso ético-político com o chão da escola. Trata-se de reconhecer a docência como trabalho intelectual e criador, capaz de resistir a processos de desumanização e de contribuir para a construção de uma educação crítica, socialmente referenciada e transformadora.

Prática pedagógica como práxis

A prática pedagógica, compreendida como *práxis*, constitui o espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, pensamento e ação, intencionalidade e transformação. Aqui, a atividade docente não se reduz a um fazer técnico ou à execução de prescrições curriculares, mas configura-se como um fazer consciente, uma ação situada e historicamente determinada, orientada pela imanente reflexão crítica sobre a realidade educativa, isto é, a prática pedagógica é a ação educativa guiada por um processo contínuo de análise crítica/reflexiva, que emerge da própria realidade escolar e retorna a ela para transformá-la.

A compreensão da docência como *práxis* encontra respaldo na concepção de Selma Garrido Pimenta, ao afirmar que a atividade do professor envolve um movimento permanente de ação e reflexão, no qual o ensino se realiza como prática social transformadora. Para Pimenta:

[...] a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico-prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar.

Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada enquanto realidade social (Pimentia, 2001, p. 83).

Essa formulação reafirma a compreensão da docência como *práxis* ao evidenciar que o ensino-aprendizagem constitui o núcleo da atividade docente, implicando intencionalidade, conhecimento do objeto, definição de finalidades e intervenção consciente sobre a realidade educativa.

Embora as expressões *prática pedagógica, compreendida como práxis, e compreensão da docência como práxis* enfatizem dimensões distintas do fenômeno educativo, ambas se inscrevem em um mesmo horizonte epistemológico e não se apresentam de forma contraditória. A primeira destaca o fazer pedagógico em sua materialidade cotidiana, enquanto a segunda remete à leitura teórico-crítica da docência como atividade social, histórica e intencional. Assim, longe de configurarem ambiguidade conceitual, tais formulações se complementam ao explicitar que a *práxis* docente se manifesta tanto no exercício concreto da prática pedagógica quanto na compreensão reflexiva que orienta e ressignifica esse fazer.

Nessa perspectiva, teoria e prática não se apresentam como momentos dissociados, mas como dimensões constitutivas de um mesmo movimento formativo, no qual a ação pedagógica, orientada pela reflexão crítica, assume potencial transformador sobre as condições concretas do ensinar e do aprender, compreendidas como realidade social historicamente situada.

Entretanto, observamos que, quando submetida a modelos formativos e organizacionais burocratizados, a prática pedagógica tende a perder seu caráter criador e reflexivo. A centralidade de currículos prescritivos, avaliações padronizadas (em especial as externas) e materiais didáticos rigidamente estruturados produz um esvaziamento da *práxis* docente, reduzindo-a à repetição de rotinas e à reprodução de conteúdos previamente definidos. Nesse cenário, o docente passa a ocupar um papel secundário no processo educativo, perdendo sua condição de sujeito construtor de conhecimento.

Esse sistema fragmentador reforça a separação artificial entre quem elabora e valida os saberes e quem os executa, negando à docência o direito à autoria pedagógica. Como consequência, a prática pedagógica deixa de ser espaço de elaboração epistemológica e passa a operar como instância de aplicação, contrariando sua natureza formativa e transformadora. Tal processo compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a constituição da identidade profissional docente.

Ao valorizar os saberes *prático-poiéticos*, resgata-se a prática pedagógica como espaço de criação, interpretação e produção de sentidos. Nesse aspecto, o docente não apenas executa o currículo, mas o interpreta à luz das demandas concretas de seus estudantes, do contexto sociocultural da escola e de sua própria trajetória formativa. A prática torna-se, assim, um campo de invenção pedagógica, no qual metodologias são recriadas, estratégias são ressignificadas e saberes são construídos na interação com os sujeitos do processo educativo.

Essa concepção aproxima-se da compreensão de que a prática pedagógica é uma prática social situada, atravessada por contradições e disputas de sentido. Ao atuar nesse espaço, o docente mobiliza saberes que não se encontram totalmente sistematizados nos

referenciais teóricos, mas que emergem da experiência, da reflexão sobre a ação e da escuta sensível do cotidiano escolar (Lemos, 2023). Como afirma Maurice Tardif, os saberes profissionais “são saberes do trabalho, construídos e utilizados no contexto das situações concretas de ensino” (Tardif, 2014, p. 19), o que reforça o caráter epistemológico da prática docente.

Essa dimensão é aprofundada quando se reconhece que a *práxis* pedagógica não apenas transforma a realidade, mas também transforma o próprio sujeito que a realiza. Ao refletir sobre sua ação, o docente reelabora seus saberes, redefine suas concepções e práticas e reconstrói continuamente sua identidade profissional. Tal movimento dialético evidencia que a prática pedagógica é simultaneamente formadora e formativa, constituindo-se como eixo central dos processos de desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, compreender a prática pedagógica como *práxis* implica assumir que o cotidiano escolar é um espaço legítimo de produção de saber/conhecimento. A sala de aula, o planejamento, a avaliação e as interações pedagógicas tornam-se territórios epistemológicos nos quais o docente tece saberes situados, críticos/reflexivos e comprometidos com a formação humana. Essa concepção rompe com compreensões tecnicistas de ensino e reafirma a docência como trabalho intelectual, criador e socialmente comprometido.

Assim, ao articular a prática pedagógica à noção de *práxis* e aos saberes *prático-poéticos*, o presente estudo sustenta uma concepção de formação docente que reconhece o docente como sujeito histórico, autor de sua prática e agente de transformação da realidade educativa. Trata-se de reafirmar a centralidade da prática como espaço de reflexão, criação e produção de sentidos, condição indispensável para a construção de uma educação crítica, sensível, humanizadora e transformadora.

Desafios contemporâneos e formação docente

Os desafios contemporâneos da formação docente não se expressam apenas na ampliação das demandas pedagógicas impostas aos profissionais da educação, mas, sobretudo, na complexificação do cotidiano escolar, marcado por imprevisibilidades, tensões socioculturais, desigualdades estruturais e exigências institucionais frequentemente prescritivas. Nesse contexto, a docência é convocada a responder a situações que escapam aos modelos técnicos e normativos de formação, exigindo do educador a capacidade de interpretar criticamente a realidade, mobilizar saberes construídos na experiência e elaborar respostas pedagógicas éticas, sensíveis e contextualizadas. Assim, os desafios contemporâneos evidenciam os limites de uma formação centrada na aplicação de métodos e conteúdos e recolocam a necessidade de compreender a prática pedagógica como *práxis*, espaço de reflexão, criação e elaboração de sentidos no interior do trabalho docente.

Nesse cenário, a formação inicial centrada em modelos prescritivos e normativos mostra-se insuficiente para preparar o docente para lidar com a complexidade do cotidiano escolar. As investigações desenvolvidas no âmbito da dissertação evidenciaram que docentes em formação relatam dificuldades recorrentes para articular os conteúdos acadêmicos às situações concretas vivenciadas na escola, sobretudo quando confrontados com contextos marcados por desigualdades sociais, precarização institucional e demandas pedagógicas imprevisíveis. Esses achados reforçam a compreensão de que a prática pedagógica, quando

dissociada da reflexão crítica e da experiência vivida, tende a fragilizar a constituição da profissionalidade docente.

Os dados empíricos aprofundados posteriormente na pesquisa de doutorado ampliam essa compreensão ao demonstrar que os saberes docentes se constituem, de forma significativa, nos espaços de tensão entre o prescrito e o vivido. Ao acompanhar processos formativos no contexto do estágio supervisionado e da imersão profissional inicial, a investigação evidenciou que os docentes constroem saberes prático-*poiéticos* na medida em que interpretam criticamente as situações educativas, mobilizam a sensibilidade pedagógica e elaboram respostas criativas diante das contradições do cotidiano escolar. Tais saberes não emergem como aplicação direta de teorias, mas como laboração reflexiva situada, atravessada por escolhas éticas e políticas.

Essa compreensão articula-se diretamente com a concepção de formação defendida por Francisco Imbernón, para quem a formação docente precisa constituir-se como processo contínuo, contextualizado e profundamente vinculado à realidade profissional. Para o autor, a formação só adquire sentido quando se articula às experiências concretas dos sujeitos e às problemáticas reais da escola, pois “aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende” (Imbernón, 2000, p. 17).

Evidencia-se, assim, que os desafios contemporâneos não podem ser enfrentados por meio de receituários prescritivos, respostas pedagógicas padronizadas ou soluções técnicas descontextualizadas. Ao contrário, exigem processos formativos que reconheçam o docente como sujeito reflexivo, capaz de analisar criticamente as condições de ensino, ressignificar práticas e construir alternativas pedagógicas transformadoras e em permanente transformação, comprometidas com a formação humana. Nesse sentido, os saberes prático-*poiéticos* assumem centralidade, pois articulam experiência, reflexão e criação no interior da *práxis* docente.

As reflexões desenvolvidas no âmbito da pesquisa de mestrado já apontavam que os desafios enfrentados pela docência contemporânea não podem ser compreendidos a partir de leituras simplificadoras ou unidimensionais. A formação docente revelou-se atravessada por múltiplas influências históricas, políticas e culturais, marcadas por tensões entre exigências quantitativas e a necessidade de qualidade formativa, entre políticas prescritivas e a complexidade do cotidiano escolar. Nesse cenário, a multirreferencialidade e a complexidade emergiram como chaves interpretativas fundamentais para compreender a docência como fenômeno humano, situado e contraditório, no qual teoria e prática se articulam de forma indissociável. Os desafios postos à formação docente, portanto, não se restringem à aquisição de competências técnicas, mas dizem respeito à capacidade de compreender, interpretar e intervir criticamente em realidades educativas marcadas pela incerteza, pela diversidade e pela opacidade dos fenômenos sociais (Lemos, 2008).

Essas problematizações foram retomadas e aprofundadas na pesquisa de doutorado, na medida em que os desafios contemporâneos da docência passaram a ser analisados a partir do cotidiano escolar como *locus* privilegiado do acontecer educativo. A investigação evidenciou que as demandas atuais — intensificadas por transformações sociais, tecnológicas e, mais recentemente, por contextos de crise como a pandemia — convocam o docente a responder a situações inéditas, instáveis e imprevisíveis, para as quais não há prescrições prévias suficientes. É nesse contexto que o saber prático-*poiético* ganha centralidade, ao

expressar a capacidade criadora do sujeito de reinventar sua *práxis* diante das contingências históricas e materiais do trabalho pedagógico. Assim, os desafios contemporâneos deixam de ser compreendidos apenas como obstáculos e passam a ser reconhecidos como experiências formativas, nas quais a docência se afirma como prática reflexiva, inventiva e eticamente comprometida com a transformação da realidade educativa (Lemos, 2023).

Nesse contexto, a centralidade dos saberes *prático-poiéticos* não se apresenta como adendo ou complemento à formação docente, mas como eixo estruturante capaz de articular racionalidade crítica, sensibilidade pedagógica e compromisso ético-político. Ao transformar desafios em possibilidades pedagógicas, o educador amplia sua capacidade de intervenção consciente na realidade educativa, reafirmando a docência como prática social transformadora.

Assim, enfrentar os desafios contemporâneos da educação implica repensar os modelos de formação docente, deslocando-os de uma lógica de adaptação técnica para uma perspectiva de *práxis* crítica e criadora. A articulação entre saberes práticos e *poiéticos*, sustentada por evidências empíricas e por referenciais teóricos consistentes, contribui para a construção de uma formação docente comprometida com a justiça social, a educação pública e a humanização dos processos educativos.

A tecitura de saberes *prático-poiéticos* entre mediações formativas, institucionais e políticas

A compreensão da prática pedagógica como *práxis* e da docência como atividade criadora, conforme desenvolvido ao longo deste capítulo, exige avançar na análise das mediações concretas que atravessam os processos de formação docente e condicionam, potencializam ou limitam a emergência dos saberes *prático-poiéticos*. Tal aprofundamento torna-se necessário para evitar leituras idealizadas da prática e para situar a construção desses saberes no interior de condições históricas, institucionais e políticas específicas, marcadas por contradições e disputas de projetos formativos.

Se, por um lado, o reconhecimento da prática como espaço legítimo de produção epistemológica reafirma o professor como sujeito autor de sua *práxis*, por outro, é preciso considerar que essa autoria não se constitui em um vazio social. Ela se dá no interior de instituições educativas atravessadas por normativas curriculares, políticas de avaliação, dispositivos de controle e racionalidades administrativas que, frequentemente, tensionam a autonomia pedagógica e reduzem as possibilidades de criação docente. Nesse sentido, os saberes *prático-poiéticos* não emergem de forma espontânea ou linear, mas são produzidos em contextos de tensão entre o prescrito e o vivido, entre o instituído e o instituinte.

As evidências empíricas oriundas das investigações que fundamentam este estudo indicam que os processos formativos que favorecem a emergência desses saberes são aqueles que criam espaços de mediação reflexiva, nos quais a experiência docente pode ser narrada, problematizada e reinterpretada coletivamente. O estágio supervisionado, quando concebido não como cumprimento burocrático de carga horária, mas como espaço de investigação da prática, revelou-se um terreno fecundo para a constituição de saberes *prático-poiéticos*, na medida em que possibilita ao futuro professor confrontar os referenciais teóricos com as contradições concretas do cotidiano escolar.

Nessa direção, a prática pedagógica deixa de ser compreendida como instância de verificação da teoria e passa a assumir o estatuto de campo analítico, no qual a teoria é permanentemente interrogada, ressignificada e, por vezes, tensionada. Tal movimento não implica a negação do conhecimento científico, mas sua reinscrição crítica no interior da experiência vivida, reconhecendo que o saber acadêmico adquire sentido formativo quando dialoga com os problemas reais da escola e com os sujeitos que a constituem.

Contudo, essa perspectiva encontra limites objetivos nos modelos formativos hegemônicos, ainda fortemente marcados por currículos fragmentados, por uma organização disciplinar rígida e por políticas educacionais de caráter normativo e prescritivo. Esses dispositivos tendem a reforçar uma concepção instrumental de docência, na qual o professor é concebido como executor de programas e metas previamente definidos, esvaziando o potencial autoral da prática pedagógica. Nesses contextos, a experiência docente é frequentemente silenciada ou reduzida a relato anecdótico, destituída de seu valor epistemológico.

A tecitura de saberes prático-poiéticos, portanto, deve ser compreendida como um processo contra-hegemônico, que se constrói na resistência cotidiana às formas de desumanização do trabalho docente. Trata-se de saberes que emergem quando o professor, diante de situações imprevisíveis, mobiliza não apenas conhecimentos técnicos, mas também sensibilidade pedagógica, julgamento ético e criatividade intelectual para elaborar respostas situadas. Esses saberes não se apresentam como fórmulas generalizáveis, mas como conhecimentos contextualizados, historicamente produzidos e profundamente implicados com a realidade social da escola.

Nesse sentido, reconhecer a centralidade dos saberes prático-poiéticos implica também reconhecer a dimensão política da formação docente. Ao produzir saberes a partir da prática, o professor afirma sua condição de trabalhador intelectual e reivindica o direito à autoria pedagógica, tensionando relações hierárquicas que historicamente separaram aqueles que pensam a educação daqueles que a realizam. Tal movimento redefine a formação docente como espaço de disputa de sentidos, no qual se confrontam projetos educativos orientados pela adaptação técnica e projetos comprometidos com a emancipação humana.

Assim, a densidade teórica da noção de saberes prático-poiéticos se fortalece quando situada no cruzamento entre experiência, reflexão crítica e condições institucionais de produção da docência. Não se trata apenas de valorizar a prática, mas de interrogar as condições que permitem ou impedem que essa prática se constitua como práxis, isto é, como ação consciente, criadora e transformadora. Essa análise reforça a necessidade de projetos formativos que instituem tempos, espaços e dispositivos pedagógicos voltados à pesquisa sobre a própria prática, à reflexão coletiva e ao diálogo entre diferentes saberes, reconhecendo a formação docente como processo inacabado, histórico e profundamente humano.

Considerações Finais

O presente estudo defendeu que a formação docente precisa ser compreendida como um processo integral, histórico e relacional, no qual os saberes prático-poiéticos ocupam lugar estruturante na constituição da práxis pedagógica. Ao longo da discussão, argumentou-se que a docência não pode ser reduzida à aplicação técnica de conteúdos ou ao cumprimento

de prescrições curriculares, mas deve ser reconhecida como prática social criadora, ética e politicamente situada.

Os resultados analíticos, ancorados em referenciais teóricos consistentes e sustentados por evidências empíricas oriundas da dissertação e aprofundadas na tese, indicam que a prática pedagógica constitui um espaço legítimo de produção epistemológica. Os professores em formação e em exercício constroem saberes a partir da experiência vivida, da reflexão crítica sobre a ação e da leitura sensível do cotidiano escolar, especialmente quando encontram condições institucionais que favorecem a autoria docente e a reflexão coletiva.

Ao incorporar a noção de saberes prático-*poiéticos*, o estudo amplia o debate sobre formação docente ao evidenciar a dimensão criadora, sensível e política da prática pedagógica. Essa perspectiva permite superar dicotomias historicamente consolidadas entre teoria e prática, razão e sensibilidade, conhecimento científico e experiência, reafirmando a docência como *práxis* viva e socialmente comprometida. Trata-se de uma contribuição que tensiona modelos formativos tecnicistas e instrumentalizados, ainda predominantes em muitos cursos de pedagogia.

É necessário reconhecer, contudo, que o estudo apresenta limites. A natureza teórico-bibliográfica do estudo, embora ancorada em dados empíricos previamente construídos na Dissertação e na Tese, não esgota a complexidade dos processos formativos nem contempla a diversidade de contextos institucionais e regionais que atravessam a formação docente no país. Além disso, as evidências empíricas mobilizadas dizem respeito a recortes específicos da formação inicial e do estágio supervisionado, o que exige cautela na generalização dos achados.

Ainda assim, os resultados apontam potencialidades relevantes. Ao evidenciar que a formação docente se fortalece quando a prática é vivida como espaço reflexivo, criador e produtor de sentidos, o estudo contribui para a construção de perspectivas formativas mais coerentes com os desafios contemporâneos da educação. A centralidade dos saberes prático-*poiéticos* mostra-se fundamental para a constituição de práticas pedagógicas críticas, sensíveis, humanizadoras e comprometidas com a educação pública e com a justiça social.

Do ponto de vista propositivo, o estudo aponta para a possibilidade de que os cursos de Pedagogia venham reconfigurar seus projetos formativos, criando tempos, espaços e dispositivos pedagógicos que valorizem a experiência, a narrativa docente, a pesquisa sobre a própria prática e a reflexão coletiva. Isso implica repensar currículos fragmentados, superar a hierarquização dos saberes e reconhecer o professor como sujeito produtor de conhecimento, e não como singelo executor de políticas e programas educacionais.

Como desdobramentos para futuras investigações, aponta-se a relevância de estudos empíricos que acompanhem longitudinalmente processos de formação docente ancorados na articulação entre saberes práticos-*poiéticos* e o processo de formação docente, bem como pesquisas que analisem os impactos dessas abordagens na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente. Investigações comparativas entre diferentes contextos institucionais também podem contribuir para aprofundar a compreensão sobre as condições que favorecem ou limitam a emergência de uma *práxis* pedagógica criadora.

Por fim, reafirma-se que pensar a formação docente a partir dos saberes prático-*poiéticos* não significa apenas introduzir novos conceitos ao campo, mas ressignificar o próprio sentido da formação de professores. Trata-se de assumir a docência como prática intelectual, ética e estética, capaz de tecer conhecimento, resistir a processos de desumanização e

contribuir para a construção de uma educação crítica, democrática e socialmente referenciada.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LEMOS, E. S. **Currículo e Formação Docente, uma análise da articulação dos saberes na práxis pedagógica do professor da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10258>.

LEMOS, E. S. **Os saberes prático-poiéticos no contexto do estágio supervisionado: construções e relações**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39219>.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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