

# TEORIA E PRÁTICA NO DEBATE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO INÍCIO DA CARREIRA EM QUESTÃO

Isabel Maria Sabino de Farias<sup>1</sup>  
Sandy Lima Costa<sup>2</sup>

**Resumo:** Discute-se teoria e prática na formação de professores, com foco em políticas curriculares recentes destinadas a esses profissionais, considerando professores iniciantes. O aporte teórico sustenta-se nos estudos de Candau e Lelis (2002), Marcelo Garcia (1999), Pereira (1990), dentre outros autores. A investigação envolveu narrativas de seis professoras pedagogas iniciantes, analisadas por meio da Análise Textual Discursiva. Constatou-se a ausência da inserção profissional docente como objeto de políticas docentes. As principiantes manifestaram visão dicotômica sobre teoria e prática. Pondera-se que este indicativo se relaciona com uma formação inicial justaposta.

**Palavras-chave:** Teoria e prática; Professores iniciantes; Aprendizagem da docência; Pedagogia.

## THEORY AND PRACTICE IN THE DEBATE ON TEACHER EDUCATION: TEACHING LEARNING AT THE BEGINNING OF THE CAREER IN QUESTION

**Abstract:** Theory and practice in teacher training are discussed, focusing on recent curricular policies aimed at these professionals, considering beginning teachers. The theoretical contribution is supported by studies by Candau and Lelis (2002), Marcelo Garcia (1999), Pereira (1990), among other authors. The investigation involved narratives of six beginning pedagogy teachers, analyzed through Discursive Textual Analysis. The absence of teaching professional insertion as an object of teaching policies was observed. The novices expressed a dichotomous view of theory and practice. It is considered that this indicative is related to a juxtaposed initial formation.

**Keywords:** Theory and practice; Beginning teachers; Teaching learning; Pedagogy.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Ceará –UECE ( [isabel.sabino@uece.br](mailto:isabel.sabino@uece.br) )

<sup>2</sup> Secretaria de Educação de São Gonçalo do Amarante, Ceará. ( [sandy.lima@aluno.uece.br](mailto:sandy.lima@aluno.uece.br) )

## INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, as discussões sobre a formação do professor e seu fazer pedagógico alcançam crescente notoriedade na agenda educativa mundial, com ênfase, na cena brasileira, no currículo dos cursos destinados a esses profissionais da educação, especialmente as licenciaturas em Pedagogia, atenção movida pelo argumento de que a preparação docente reverbera diretamente na qualidade de suas práticas e nos resultados qualitativos da educação do País. Nesse sentido, aspectos relativos à “relação teoria e prática tornou-se objeto de debate em diferentes perspectivas” (GATTI, 2020, p. 16), apresentando-se como um ‘mal-estar’ que ainda ronda as políticas docentes na atualidade, apesar do amplo debate já realizado (BRZEZINSKI, 1998; CANDAU; LELIS, 2002; CRUZ, 2012; COSTA; SALOMÃO; FARIAS, 2019, entre outros).

No intuito de contribuir com este debate, revisitamos o dueto teoria e prática no quadro das diretrizes curriculares recentes voltadas para a formação de professores, evidenciando o movimento de disputa nele expresso. A análise move-se em torno da seguinte indagação: o que o professor pensa, repercute naquilo que ele faz, ou seja, é constitutivo dos construtos teoria e prática que fundamentam seu exercício e aprendizagem docente?

Em termos teórico-metodológicos, as análises respaldam-se em pesquisa empírica qualitativa (STAKE, 2011), recém-concluída, com suporte na imersão na literatura sobre o assunto e em dados produzidos junto a professoras pedagogas iniciantes (com até três anos de exercício profissional) (HÜBERMAN, 1992). O estudo contou com seis docentes mulheres, todas vinculadas à rede pública de ensino municipal e oriundas do curso de Pedagogia presencial de uma universidade pública cearense, portanto, com a formação orientada por uma mesma proposta pedagógica e curricular.

A produção dos dados empíricos acerca das concepções sobre teoria e prática das professoras iniciantes recorreu a conversas individuais (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018), as quais foram mediadas por um caso de ensino (NONO; MIZUKAMI, 2002), que se trata de uma narrativa com reelaborações que fazemos de determinadas experiências. Um caso de ensino retrata situações, acontecimentos reais ou baseados na realidade com informações suficientes que “[...] ilustram e detalham situações da profissão, permitindo estabelecer relações entre a teoria e a prática docente” (ROCHA, 2012, p. 159). Este dispositivo de pesquisa (FARIAS; MUSSI, 2021) foi adotado como instrumento catalisador da conversa entre nós – pesquisadoras e colaboradoras.

O material obtido foi analisado e interpretado por meio da Análise Textual Discursiva (GALIAZZI; SOUSA, 2020), mediante movimento interpretativo hermenêutico.

Qualquer ponderação sobre teoria e prática no debate sobre a formação de professores remete à necessária explicitação de como este construto é abordado. Em sendo assim, nesse texto, compreende-se a formação docente como um contínuo de aprendizagem e reflexão sobre a docência, o que permite a constituição de um perfil profissional abarcando toda a carreira docente. A formação inicial docente, por sua vez, refere-se à primeira fase processual do desenvolvimento profissional docente, a qual, conforme o autor espanhol Marcelo Garcia (1999), possui o intuito de proporcionar a aprendizagem da docência por meio da aquisição de conhecimentos necessários ao ensino.

Este entendimento reconhece a formação inicial como primeira etapa de um processo permanente de aprendizagem da docência, não esgotando a formação necessária para o exercício do magistério. Trata-se de um momento de aquisição e consolidação de saberes específicos, pedagógicos e profissionais da docência, de modo a assegurar subsídios para que os iniciantes na profissão se sintam seguros para desenvolver seu trabalho. Nessa direção, a articulação entre “o que fazer” e o “como fazer”, consideradas dimensões indissociáveis, apresenta-se historicamente como um “dilema pedagógico” no desenvolvimento das qualidades que requer o professor para ensinar (CRUZ, 2012).

Ainda no que concerne ao desenvolvimento profissional do professor, a inserção profissional é uma fase decisiva na constituição do modo de ser professor (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). Essa entrada na profissão, em qualquer nível e contexto, é marcada por um período de incertezas e tensões, sendo raros os apoios destinados ao principiante. Os substratos teóricos e práticos que o professor iniciante possui, em face da ausência de apoio institucional sistemático no começo da carreira, tende a ser o único suporte com que ele conta para embasar suas ações no contexto de trabalho, o que amplia a preocupação com suas implicações na aprendizagem da docência nos primeiros anos da carreira.

Este indicativo estimula e fortalece análises como a desse escrito, que busca compreender as implicações das concepções de professoras iniciantes sobre o dueto teoria e prática para a aprendizagem docente. A problemática delineada nos permite inferir que o tema da relação teoria e prática na formação

docente permanece como importante objeto de estudo no campo da política de formação de professores, uma vez que as demandas contemporâneas despertam a necessidade de um olhar atento ao seu processo formativo, em especial, dos professores iniciantes na profissão.

## O DUETO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na história da formação do professor, o dueto teoria e prática, continuamente, se insere nas discussões de pesquisadores da área (MARCELO GARCIA, 1999; SAVIANI, 2007; CRUZ, 2012; 2019; entre outros). Essas discussões vão ao encontro de reafirmar a necessária relação entre esses componentes no processo de aprendizagem docente.

Para compreender teoria e prática como aspectos relacionados, o filósofo Vázquez (1977, p. 233) esclarece: “A história da teoria (do saber humano em seu conjunto) e da práxis (das atividades práticas do homem) são abstrações de uma só e verdadeira história: a história humana”. Assim, pensar na atividade humana nos leva a refletir sobre esses aspectos que dão sentido e significado às ações humanas, levando a uma transformação social e realização do sujeito na sociedade (CONTE; COSTA; FILHA, 2022; SANTOS, 2014). Nesta direção, entendemos ser necessário explicitar o conceito de teoria e de prática quanto às conotações que podem assumir e abordá-lo no seio da formação do professor, especialmente do pedagogo.

Ao buscarmos pelo significado etimológico dessas palavras, teoria tem origem no latim - *theoria*, representa um conjunto de regras ou leis, sistematizadas, mas abstratas, enquanto que prática, também com origem no latim - *practice*, é uma ação que o homem exerce sobre as coisas. O aspecto teórico fica no plano das ideias, de modo onipotente, e o aspecto prático no plano material, como mera aplicação ou degradação do conhecimento teórico. Esses significados, que são enraizados na sociedade, tendem a contrapor teoria e prática, tornando-as duas realidades excludentes entre si (PEREIRA, 1990).

Se nos propusermos a interpretar e comparar o pensamento clássico, ligado à Filosofia grega e medieval, e moderno, embasado pelo empirismo e pragmatismo, é perceptível que o primeiro pensamento considera a atividade teórica como abstrata e distante do concreto, enquanto o segundo se vincula à experiência, em uma relação direta de causa-efeito (PEREIRA, 1990).

Consideram, assim, teoria e prática como polos opostos, ressaltando uma visão dicotômica entre esses conhecimentos. Para melhor compreendermos esse debate, Candau e Lelis (2002) ponderam que a articulação teoria e prática é pensada com suporte em dois esquemas de relacionamento: visão dicotômica e visão de unidade.

A visão dicotômica propõe uma separação total teoria-prática, pondo a autonomia de um componente sobre o outro. Nesta visão, a forma mais radical é a dissociativa, em que teoria e prática são componentes isolados, efetivados em espaços diferentes, enfatizando a formação teórica ou a formação prática, isto é, a aprendizagem da teoria fica restrita à universidade e a prática à escola. Há também a forma associativa, em que são componentes separados, mas não opostos. A esses dois esquemas de relacionamento destacados por Candau e Lelis (2002) acrescentamos, no cenário atual, a emergência da forma positiva-tecnológica, resultante da associativa, em que há uma ênfase na racionalidade científica, sendo a prática comandada pela teoria e a formação se dando por meio da aquisição de conhecimentos mediados pela tecnologia.

Um exemplo da perspectiva dicotômica na forma associativa, amalgamada à positiva-tecnológica, é o que a Base Nacional Comum - BNC da formação de professores propõe (Resolução CNE/CP nº 02/2019), ou seja, uma formação com conteúdos centrados no conhecimento prático em detrimento do teórico, tendo as “linguagens digitais” (leia-se, as tecnologias) como estruturante dos processos de ensino e aprendizagem, concepção embasada por uma orientação técnico-instrumental sustentada em uma racionalidade sistêmica referenciada no substrato conceitual das competências. Nesse documento, aliás, a “noção de competência profissional, debitária do viés neoliberal, impregna a visão sistêmica esboçada para a formação de professores” (FARIAS, 2019, p. 163).

O exame do texto curricular da BNC-Formação (BRASIL, 2019) mostra a ênfase na prática, termo que aparece 37 vezes para qualificar a vinculação à Base Nacional Comum Curricular e ao aporte teórico das competências (Art. 4º); os fundamentos e princípios norteadores da política de formação docente (Art. 5º e 6º); os princípios da organização curricular, fundamentos pedagógicos e estrutura dos cursos de formação inicial (Art. 7º ao 16º); a formação em segunda licenciatura (Art. 19º); a formação pedagógica para graduados (Art. 21º) e os processos avaliativos internos e externos (Art. 23º). Esta centralidade, marca da visão dicotômica associativa positiva-tecnológica da relação teoria e prática supra aludida, opera com a intenção de firmar a prática como dimensão

em que o conhecimento profissional se constitui e se renova, negando a natureza heterogênea desse conhecimento que também se firma em bases teóricas (FARIAS *et al.*, 2014; ANPED, 2019).

Em uma direção contrária, a proposta da unidade assumida por Candau e Lelis (2002) reforça a existência de articulação entre esses componentes, considerando que há diferenças entre eles, mas, são justamente estas diferenças que geram a unidade dinâmica. Nesta direção, a solução para o conflito entre teoria e prática é um “[...] encontro discursivo entre pensamento e realidade, entre o real e o racional, entre a teoria e a prática, numa unidade não fechada, mas aberta e dinâmica” (PEREIRA, 1990, p. 23-24), considerando que há diferenças entre esses construtos, entretanto, estas é que geram a unidade dinâmica. Esta compreensão sustenta uma visão de unidade, a qual se refere à materialização da articulação entre teoria e prática.

Com base nessas formulações, nesse escrito adotamos os termos teoria e prática como construtos para além da abstração e do utilitarismo entendendo que há uma relação de unidade, se configurando em *práxis*, uma vez que possuem fins pedagógicos e transformadores. Ao estabelecer essa relação na formação docente, universidade e escola se tornam ricos espaços de aprendizagem da docência, concedendo ensino a momentos contínuos de experimentação das teorias pedagógicas na realidade escolar. No caminho para uma unidade na formação docente, o processo educativo precisa ir além da simples abstração e do prático-utilitarista, possibilitando a materialização desta atividade educacional.

Ainda sobre essa discussão, Saviani (2007, p. 102) sinaliza que “[...] a característica mais saliente da pedagogia pode ser identificada na relação teoria-prática. Entendida como ‘teoria da educação’ evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa”, sendo essa relação seu problema fundamental. Desta relação, duas grandes tendências pedagógicas resultam: uma voltada à pedagogia tradicional, em que se dá prioridade à teoria em detrimento da prática; e, a outra, embasada na pedagogia renovadora, que, de maneira inversa, dissolve a teoria na prática.

O impasse da relação na perspectiva tradicional, dominante até o século XIX, se traduzia ao “como ensinar”, em que a prática era determinada pela teoria e, o professor, o transmissor do conhecimento. A partir do século XX, a Pedagogia Renovadora ganha força e o problema se traduz no “como

aprender”, havendo um primado da prática sobre a teoria. É por isso ser muito comum o discurso dos licenciandos de que a formação é demasiadamente teórica e os docentes desta formação não propõem mudanças de caráter prático. Para a superação desse conflito na Pedagogia, Saviani (2007) sugere uma formulação que consiga articular teoria e prática na visão de uma unidade compreensiva. A tarefa de promover a relação entre teoria e prática foi assumida pela Pedagogia histórico-crítica, uma vez que esta tendência pedagógica entende a educação como elo mediador. A prática seria o fio condutor da formação, em que professor e aluno são igualmente inseridos e estabelecem uma relação fecunda no processo de ensino e de aprendizagem.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012) indicam que a relação distante entre as Instituições de Ensino Superior e a escola se dá por meio de modelos sobre como se aprende, como se ensina e como se aprende a ensinar. Em cada um desses modelos, o aspirante à docência vai elaborando as suas concepções sobre os aspectos teoria e prática, enquanto dimensões do conhecimento, as quais vão implicar na constituição das características necessárias ao exercício docente.

Segundo os autores, o modelo que predomina no cenário da formação inicial docente é o modelo de justaposição, o qual não favorece uma formação integral por meio da relação mútua entre as instituições de ensino e os centros educativos. Neste, o aspirante à docência aprende de maneira passiva, apenas observando como ensinam os outros docentes para imitar em sua prática, sem refletir sobre e sem constituir um modo próprio de ensinar, prevalecendo uma organização curricular fragmentada, propiciando aprendizagens frágeis sobre a docência.

Argumentos ancorados nesse dilema pedagógico histórico da formação de professores – teoria e prática – permeiam o movimento de contrarreforma na formação de professores encetado nos últimos anos, pós o golpe jurídico-parlamentar de 2016, assumindo a dimensão da prática como a base das orientações consubstanciadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019). Com este ordenamento, revogou-se a Resolução CNE/CP nº 2/2015, dispositivo que definia diretrizes curriculares nacionais aportadas em concepções fundamentais à melhoria da formação docente e que, entre outros princípios, defendia a sólida formação teórica e interdisciplinar e a unidade teoria-prática (BRASIL, 2015). Tais orientações se dissolvem nas diretrizes expressas na Resolução



CNE/CP nº 02/2019, abrindo caminho para a retomada de disputas em torno da Pedagogia.

Estas disputas colocam em xeque a condição docente do pedagogo e seu campo de atuação, compreensão legalmente assumida desde a aprovação das diretrizes curriculares nacionais materializadas na Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006), marco regulatório resultante de amplo debate em torno da concepção de formação de professores e que firmou a docência como seu foco principal (ANFOPE, 2016). A Resolução CNE/CP nº 02/2019, entretanto, desconsidera o que estabelece as DCNs da Pedagogia, ainda vigente em maio de 2022, o que se evidencia nesse texto curricular: no uso da expressão “cursos de graduação em Pedagogia” para omitir seu caráter de licenciatura, portanto, de formação para a docência; na menção da Pedagogia apenas para se referir a “formação para atividades pedagógicas e de gestão” (Capítulo VII, Art. 22), reeditando o formato das habilitações em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica; na proposição de novos cursos de licenciaturas, sem neles incluir a Pedagogia. Esses aspectos explicitam um texto ambíguo e fortemente movido, ainda que, subliminarmente, pela intencionalidade de transformar o pedagogo em um especialista educacional técnico responsável por atividades pedagógicas no contexto da escolarização básica.

Esta intenção não tardou a se confirmar, uma vez que, em 10 de fevereiro de 2021, foram apresentados em audiência pública, pela Comissão Bicameral do CNE, os *slides* “Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: proposta preliminar em discussão”. O texto registrado nessas lâminas desconsidera o posicionamento das entidades, sinalizando para o retorno dos especialistas ao postular a separação dos cursos para formar professores multidisciplinares para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As investidas do CNE no sentido de revogar as diretrizes da Pedagogia (BRASIL, 2006) foram ampla e intensamente contestadas, gerando a constituição de fóruns estaduais e nacionais de defesa do curso, a organização de eventos por todo o país e publicações diversas, além do aglutinamento de entidades científicas e sindicais, com o objetivo de tencionar as posições impositivas desse órgão central do Ministério da Educação. Essa mobilização social resultou, em 06 de julho de 2021, na extinção da Comissão Bicameral para revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, então presidida pelo Conselheiro Luiz Curi com a relatoria da Conselheira Maria Helena Guimarães Castro.

Parece-nos incontestado que a promulgação da Resolução nº 02/2019 (BRASIL, 2019) reeditou a tensão entre teoria e prática na formação de professores, em particular na formação do pedagogo, evidenciando que esse dilema está longe de ser solucionado. Por meio dessa DCN, o que se comprovou foi “uma formação formatada” e moldada à lógica privatista e mercadológica (ANPED, 2019), desconsiderando as reais condições de trabalho e carreira do professor e fundamentada na noção de competência profissional. Essa configuração pragmatista parte da dúvida da qualidade da formação inicial e dos professores da Educação Básica, ambos identificados como não sendo tão competentes como deveriam.

Ante esta realidade, encontramos um processo de desprofissionalização e precarização da carreira. Há um reducionismo da escola, e o trabalho do professor é reconhecido como uma vocação, restrito à mera aplicação de práticas acríticas e sem autonomia. Nesses termos, na BNC-Formação a formação docente não se efetiva de maneira crítica e emancipatória.

## **A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO INÍCIO DA CARREIRA: QUESTÃO A SER CONSIDERADA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO**

Aprender a ser professor é um processo contínuo e permanente. A aprendizagem da docência, especialmente para professores iniciantes na carreira, envolve a mobilização de subsídios de conhecimentos disciplinares e pedagógicos, assim como valores, atitudes, características que norteiam o exercício docente (MIZUKAMI, 2010). Nesse processo é necessário que a formação inicial, em particular o curso de Pedagogia, possibilite a articulação entre teoria e prática e, conseqüentemente, uma íntima relação entre universidade e escola, fundamental para que os aspirantes à docência saibam lidar com a realidade concreta da escola básica, transpondo a mera aplicação desses componentes.

No que concerne ao ciclo de vida profissional da carreira do professor, o pesquisador Hüberman (1992) descreve fases que caracterizam a trajetória na profissão, considerando a entrada na carreira docente como a primeira etapa deste ciclo, que corresponde de dois aos três primeiros anos de experiência de ensino. Segundo o autor, durante a fase de entrada na carreira, há um contato inicial com as situações da sala de aula e do ambiente escolar como um todo, de

modo homogêneo. Neste período de iniciação, é comum vivenciar sentimentos de sobrevivência e descoberta.

A inserção profissional é o momento de aprender a ensinar, de se tornar, de fato, professor no contato com a prática concreta, o que o levará à teorização sobre esta experiência e à busca por seu aprimoramento (MARCELO GARCIA, 1999). Tempo que implica em aprendizados intensos, pois é nele que o professor “busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, a cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 3).

Durante os primeiros anos na carreira, evidencia-se a evolução de aprendizes à condição de professores que começam a aprender a ensinar. Em virtude da dicotomia entre os aspectos teóricos e práticos, o professor em início de carreira tem dificuldade em associar o que foi aprendido na sua formação inicial com as demandas do cotidiano do seu *lôcus* de trabalho.

Do principiante espera-se que ele tenha autonomia para aprender e para tomar decisões e atenda às expectativas formuladas pela comunidade escolar que vão além do ato de ensinar, entretanto, o esforço para o atendimento a essas demandas e expectativas se dá de maneira solitária. Curado (2020) embasa esse entendimento ao considerar que a formação de professores deveria reconhecer os aprendizes à docência como sujeitos autônomos, possibilitando a vivência efetiva da relação teoria e prática em uma visão de unidade, constituindo-se em uma ação criativa e revolucionária. De nossa parte, consideramos ser esta a melhor maneira de se consolidar uma aprendizagem da docência mais robusta, entendida aqui como processo de aquisição do que até então não se tinha conhecimento ou propriedade sobre a profissão docente, que possibilita a reconfiguração dos construtos teóricos relacionados à prática pedagógica, firmada na *práxis*.

Embora a inserção profissional na docência seja uma fase decisiva na constituição do modo de ser professor (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020), esta também é a etapa mais desatendida do processo de aprender a ensinar (CALIL, 2014), reforçando, assim, a importância e a necessidade de estudos focalizando professores em início de carreira. No que se refere à realidade brasileira, em revisão recente sobre o assunto observou-se “que as políticas e programas de inserção à docência na América Latina são incipientes e pontuais”

(CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 13) e, em geral, associadas a ações específicas de sistemas de ensino.

O estudo citado evidencia a ausência da inserção profissional docente como objeto de atenção das políticas de formação de professores contemporâneas e, por conseguinte, também a falta de preocupação com a aprendizagem da docência nesse ciclo da vida profissional. Silêncio paradoxal se considerado ser esse tempo da carreira decisivo na qualidade profissional docente, o que se agiganta em face da permanência do “dilema pedagógico” que ronda a formação inicial de professores – a articulação teoria e prática. O professor iniciante, entre eles o pedagogo, certamente é um dos profissionais mais afetados por esse desafio histórico da formação de professores no Brasil.

Pautar a inserção profissional docente nas políticas educacionais voltadas para a formação docente apresenta-se, nesse sentido, como uma questão que precisa ser considerada urgentemente, assegurando condições favoráveis à permanência e a qualidade da atuação desse profissional em uma carreira tão complexa como a docência.

## **CONCEPÇÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA DE PROFESSORAS INICIANTES E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DOCENTE**

Neste tópico, discutimos as concepções sobre teoria e prática das seis professoras pedagogas iniciantes colaboradoras da pesquisa, identificadas como Alice, Ana, Laura, Maria, Rosa e Sofia, com o intuito de evidenciar as implicações dessas perspectivas na aprendizagem docente.

As professoras iniciantes cursaram a formação inicial em Pedagogia em uma universidade pública cearense, criada em 1975, e que possui 70 cursos de graduação presencial, dentre bacharelado e licenciatura. Apesar de o curso ter sido homologado em 1962, no início do século XXI, com a aprovação das DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), o currículo da Pedagogia passou por reformulações.

É válido destacar que nos anos subseqüentes, e já sob a vigência da Resolução CNE/CP nº 02/2015, essa proposta curricular enfrentou novas discussões e revisões, sendo encaminhadas adequações alinhadas a essa nova diretriz nacional para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (incorporando, inclusive, o indicativo de 408h de estágio e

204h de atividades complementares) ao Conselho Estadual de Educação - CEE local. Isso ocorreu no final do ano de 2019, mas antes mesmo de sua aprovação pelo CEE, outra DCN foi aprovada pelo CNE, a Resolução nº 02/2019 (BRASIL, 2019).

É em meio a esse movimento de disputa entre a concepção de formação de professores, expressa na Resolução CNE/CP nº 1/2006 e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que o curso de Pedagogia encontra-se no atual momento histórico. Esta última, vale reforçar, não identifica a Pedagogia como *locus* da formação de professores, adotando a denominação “curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil” e “curso de formação de professores multidisciplinares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, termos que, até a aprovação da BNC-Formação, não eram utilizados.

As seis professoras pedagogas iniciantes colaboradoras da pesquisa vivenciaram todo o movimento recente de contrarreforma na formação de professores, em particular de tensionamento da identidade e finalidades da Pedagogia. Ao narrarem sobre os construtos teoria e prática as iniciantes faziam uma associação direta à formação inicial em Pedagogia. No que concerne aos construtos teoria e prática, as visões de dicotomia e de unidade foram expressas em suas narrativas, fato que nos permitiu identificar aproximações ou distanciamentos das concepções explicitadas com os esquemas de relacionamento formulados por Candau e Lelis (2002).

Como já exposto, é histórico e habitual o discurso de que “na prática a teoria é outra” (ALICE), de que são dimensões distintas do conhecimento e da aprendizagem. Não diferente, quando relatam sobre suas perspectivas acerca da teoria, as professoras compreendem que esta é reduzida ao universo acadêmico, aos escritos de pesquisadores sobre os assuntos que envolvem a educação de um modo geral e que dão um norte de como agir em um contexto ideal, mas é distanciada da realidade do trabalho do professor, ou seja, distante da sala de aula. Os excertos que seguem são esclarecedores quanto às suas concepções sobre teoria:

**A teoria é o que a gente vê nesse universo acadêmico, onde a gente tem acesso ao que os escritores pensam sobre o que nós vamos exercer na escola. Para mim a teoria é isso, é um pensamento sobre algo, sobre como será a prática. [...] A teoria está sim bem distante da prática, deveriam estar aliadas, juntas, e realmente o que a gente estuda na teoria deveria ser exercido na prática, mas só que não é assim** (LAURA, grifo nosso).

[...] **a teoria é a descrição da prática**, é dizer como é que acontece, como é que funciona, [...] eu não vou dizer que o que a universidade nos propõe, em termos de conteúdo, não vá servir. Tem coisas que realmente a gente consegue trazer para dentro da sala de aula, mas não é muita coisa [...] (ROSA, grifo nosso).

As professoras sinalizam o papel da teoria como conhecimento operacional da ação docente. Por outro lado, reafirmam um repertório defasado e pautado no senso comum, visto que não conseguem relacioná-la à realidade que vivenciam como profissionais do ensino, pois, como observamos, a dimensão teórica de análise crítica desse contexto não aparece em seus discursos.

Os discursos das iniciantes revelam que, para elas, o que estudaram no âmbito teórico não tem uma relação objetiva com o contexto real em que atuam. Elas não negam a teoria, a consideram essencial, mas são unânimes ao afirmar que gostariam que fosse mais próxima da sua prática pedagógica como professoras da escola pública, conforme ratifica Sofia: “[...] realmente existe um distanciamento muito forte”. Com isso, é possível inferir que essas concepções configuram o ato de teorizar como abstrato, obsoleto, técnico, longe do real, sem ligação direta com o fazer docente (PEREIRA, 1990) e, por isso, questionando, inclusive, a validade desses conhecimentos.

Compartilhamos do entendimento das pedagogas de que a teoria constitui um saber científico sobre a realidade, e que ela, por si, não possibilita uma mudança de pensamento e a transformação social, permanecendo, assim, no plano das ideias ao se perceber como onipotente em sua relação com a prática. Por outro lado, consideramos que a teoria é assentada por aspectos empíricos e só existe por meio da e em relação com a prática, onde encontra seu critério de fundamento e finalidade (VÁZQUEZ, 1977).

Quanto às concepções que as professoras manifestaram sobre a prática, as narrativas evidenciam que, para elas, são vivências no cotidiano do fazer docente, restritas à sala de aula, ao contexto do ensino, ou seja, é o dia a dia, o chão da escola, o tátil, o concreto, conforme registrado a seguir:

**A prática está muito voltada para o imprevisível**, porque o nosso cotidiano é cheio de situações imprevisíveis e a gente tem que aprender a lidar com determinadas situações. [...] A prática, eu não vou dizer que é totalmente desconexa da teoria, tem

momentos que casam direitinho com o que a teoria nos fala, mas em muitos também não dá, requer conhecimentos que a gente aprende ali no dia a dia mesmo (ROSA, grifo nosso).

**A prática é o que a gente vivencia todo dia**, todo dia é uma situação diferente, ela é muito o que eu vivo na realidade [...]. Para mim a prática é isso, é muito baseada na realidade das crianças que eu trabalho (SOFIA, grifo nosso).

As iniciantes conceituam a prática como o momento de exercer a profissão, exercício complexo, flexível e imprevisível. Este construto parece ser compreendido também no âmbito do utilitarismo e do senso comum, visto como autossuficiente, uma vez que responde às necessidades particulares do cotidiano da sala de aula. Rosa relata conseguir articular a dimensão teórica em alguns momentos com a sua prática pedagógica e que esta prática se reduz ao fazer. A esse respeito, acreditamos que “[...] é no exercício do dia-a-dia que se aprende a ser professor” (CALIL, 2014, p. 21), mas esse exercício não se restringe a uma atividade praticista, mecanizada.

Vale destacar que as docentes principiantes Alice, Laura, Rosa e Sofia não apresentam suas concepções sobre o que seria a relação teoria e prática. Elas problematizam cada um desses construtos, reconhecendo suas particularidades, mas de modo isolado, sem expressar em seus discursos, que um complementa o outro, em uma relação dialética, de unidade. Os conceitos aludem para o campo individual de cada docente, restrito especificamente ao espaço da sala de aula em que desempenham seu trabalho.

Na direção de uma visão de unidade, temos as professoras iniciantes Ana e Maria, ambas com experiência de participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica durante a formação inicial. Elas nos apresentam uma concepção diferente das demais iniciantes, uma vez que percebem a relação de unidade entre teoria e prática. Acompanhemos suas visões:

Para mim, **se relacionaram**, me ajudaram bastante no que eu poderia fazer. [...] dessa forma **ajuda muito a gente**, quando a gente procura um jogo, **se a gente for pesquisar, ter fundamento, porque precisa ter um fundamento**, quando a gente planeja tem o objetivo, o aluno vai aprender algo com aquilo e **a teoria nos ajuda nessa parte** [...]. Então teoria e prática, esse vínculo, dessa forma, como uma orientação mesmo no que eu possa vim a fazer, sempre pesquisando (ANA, grifo nosso).

Eu não consigo falar que teoria é uma coisa e a prática é outra coisa, para mim, **as duas andam muito juntas**, porque não tem prática sem a teoria e não tem teoria sem a prática, não, a teoria sem a prática pode até ter, [...], porque assim, às vezes a gente pensa que está fazendo aquela coisa porque é assim e pronto, mas não, tem outra coisa por trás que às vezes não chega até a gente. Falam tanto que a teoria é uma e a prática é outra, quando você chega na sala de aula, você fica o tempo todo querendo retomar aquela teoria que é passada, e aí você começa a entender que as duas andam muito imbricadas, muito juntas, [...] **elas não são dissociáveis** (MARIA, grifo nosso).

A formação inicial de Ana e Maria ocorreu na mesma IES das demais professoras, organizada sob o mesmo currículo, porém, seus entendimentos sobre teoria e prática são diferenciados. Uma explicação provável que conjecturamos sobre a compreensão limitada se dá pela facilidade de reprodução do senso comum de conceitos que já estão enraizados e que, possivelmente, não foram discutidos durante a formação inicial.

A oportunidade de participação em pesquisas científicas e o compartilhamento de conhecimentos com demais pesquisadores possibilitou que a formação inicial de Ana e Maria se diferenciasse da formação das demais iniciantes. Percebemos que as interpretações das professoras se aproximam da visão de unidade, uma vez que entende essas dimensões do conhecimento e da aprendizagem de modo articulado e firmadas na práxis; no entanto, especificamente no relato de Maria, diferentemente das demais professoras, ela não consegue conceituar o que é teoria e o que é prática, sob a justificativa de não conseguir dissociá-las. Compartilhamos da sua visão de unidade para entender a relação entre teoria e prática, contudo a característica dessa visão é identificar que são componentes relacionados sim, mas distintos (CANDAU; LELIS, 2002).

De um modo geral, a análise das concepções das principiantes nos permitiu compreender que os seus posicionamentos, com exceção das professoras Ana e Maria, se caracterizam preponderantemente em uma visão dicotômica. Consideramos essa dicotomia como fator que interfere diretamente na aprendizagem docente e dificulta a inserção profissional. Em contraposição, a concepção de Ana e de Maria se destaca, visto que é pautada na direção da visão de unidade, em que essas duas dimensões são componentes indissolúveis da *práxis* pedagógica. Neste sentido, se reconhece que não há primazia da teoria sobre a prática, e vice-versa, se firmando em uma relação dialética.

Acreditamos que as concepções das pedagogas iniciantes estão intimamente relacionadas com as experiências que vivenciaram durante a formação inicial. Os relatos das seis convergiram na mesma direção, no que concerne aos aspectos positivos e negativos sobre o referido curso. Dentre os pontos negativos, elas destacam: a valorização da teoria em detrimento da prática; a carência de conhecimento pedagógico do conteúdo; o desenvolvimento falho das disciplinas de práticas de ensino e Estágios Supervisionados; ausência de formação para mediar a aprendizagem em ensino remoto; e, distanciamento da fala dos professores universitários com a realidade da escola básica. Quanto às potencialidades do curso, salientam: a qualidade do ensino de uma universidade pública, se comparada às graduações rápidas de faculdades particulares; a oportunidade de pesquisa e extensão; e, as trocas de experiências entre colegas de turma.

Nesta direção, constatamos que a formação estava pautada em um distanciamento entre a universidade e a realidade da escola. Para a docente Rosa, a percepção sobre teoria aprendida na universidade é que ela iria funcionar em todos os contextos como uma “receita de bolo”, aplicável: “[...] a teoria servindo como receita em todos os contextos. Eu percebi muito isso na faculdade, porque a teoria servia muito assim, de uma forma geral pra sua prática, tanto pública quanto privada” (ROSA). Esse entendimento dicotômico nos preocupa. Cabe questionar como os conhecimentos teóricos estão sendo ensinados aos licenciandos no curso de Pedagogia.

Sobre esse assunto, a docente Sofia vislumbra uma justificativa para a falha da formação inicial no que concerne ao distanciamento entre teoria e prática e entre universidade e escola. Vejamos:

[...] mas eu tenho até uma compreensão do por que isso se dá. Na minha visão uma das maiores dificuldades do distanciamento entre a teoria e a prática era exatamente porque a maioria dos meus professores não vinha da rede pública, da atuação dentro da rede pública. Eles se formavam, já entravam no mestrado, já entravam no doutorado e assumiam um cargo na universidade, atuando como professor. Eu sentia falta da realidade deles dentro da sala de aula da escola pública. [...] Na teoria, o distanciamento que eu vejo é exatamente esse, é o professor universitário que não tem aquele pisar da sala de aula, deixa a desejar isso, a deficiência da teoria que a gente vê na universidade, essa falta (SOFIA).

Essa dicotomia entre a fala dos professores universitários e a escola básica se traduz também no distanciamento entre universidade e escola. Ter professores universitários com registro de experiência como docente em escolas públicas de Educação Básica, por certo, pode possibilitar uma articulação mais efetiva entre teoria e prática, além de formar profissionais para um exercício pedagógico mais crítico e reflexivo.

Chama atenção, ainda, que a professora Alice considere que a organização curricular do curso é para quem quer seguir uma carreira profissional na universidade: “[...] Eu acho que a formação é muito acadêmica, já pra você seguir essa carreira acadêmica, pra quem quer seguir” (ALICE). Segundo o PPP do curso, a formação é voltada para o magistério na Educação Básica, considerando o princípio de pesquisa, ensino e extensão universitário, que postula o professor como pesquisador de sua própria prática.

Diante das narrativas sobre esta organização justaposta, podemos perceber que o processo de aprendizagem docente pelo qual perpassaram foi distanciado do foco principal da formação inicial, que seria uma preparação com sólidos subsídios de atuação para o magistério, que as levassem a construir referenciais e modos de agir pedagógico (GATTI, 2020).

Em suma, acreditamos que perpassar por um curso, como um todo, demasiadamente teórico ou prático significa considerá-lo no seio do senso comum, em que o processo de aprender, de ensinar e de aprender a ensinar se reduz a um modelo de justaposição, ou seja, transmissivo, tradicional, marcado pela mínima relação entre universidade e escola. Ainda assim, apesar das lacunas encontradas, a formação superior desenvolvida por uma universidade pública é potencial se comparada às formações de cursos aligeirados tão em voga no contexto brasileiro.

Consideramos, ante as narrativas examinadas das seis professoras pedagogas iniciantes, que o processo de aprendizagem da docência vivenciado embasa os construtos sobre teoria e prática. Esses indicativos reforçam nosso argumento de que as concepções expostas acerca desse dueto implicam diretamente na aprendizagem docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises deste escrito foram movidas por inquietações acerca dos construtos teoria e prática na perspectiva de professoras pedagogas iniciantes e

de suas implicações para a aprendizagem da docência nos primeiros anos na carreira. Uma reflexão que aborda o tema da articulação teoria e prática na formação de professores, tendo como foco políticas curriculares recentes voltadas para esses profissionais da Educação, isso considerando professores iniciantes – período sensível da carreira docente.

Este certamente é um percurso analítico improvável, mas necessário em face do silenciamento nas políticas docentes nacionais contemporâneas, de ações voltadas para a inserção profissional docente. A revisitação ao debate em torno de diretrizes curriculares recentes voltadas para a formação de professores, entre elas a Resolução CN/CP nº 01/2006, nº 02/2015 e nº 02/2019, aliada aos dados de pesquisas, indicam os primeiros anos na carreira docente como momento tensionado pela dicotomia teoria e prática, entre outros aspectos, pela dificuldade em relacionar o que foi aprendido na formação inicial com as demandas do trabalho.

É preciso dedicar atenção sobre essa fase peculiar do desenvolvimento profissional docente, evidência corroborada pelas narrativas das seis professoras pedagogas iniciantes acerca de suas concepções sobre teoria e prática, as quais aportaram pistas significativas das reverberações dessas perspectivas na aprendizagem docente.

Ao narrarem sobre suas concepções de teoria e prática, constatamos que, destas, quatro são baseadas no senso comum e no utilitarismo, havendo a predominância da visão dicotômica, pois concebem a teoria como um conhecimento abstrato, restrita ao universo acadêmico; já a prática é vista como um conhecimento concreto de vivências do cotidiano docente, restrita à sala de aula. Elas, portanto, não reconhecem uma relação de dependência e autonomia relativa entre essas dimensões do conhecimento.

Por mais que suas concepções expressassem um anseio da aplicação direta da teoria na prática em contexto profissional, alegando uma carência de prática na formação inicial vivenciada, seus relatos nos permitem evidenciar que as suas práticas pedagógicas são fundamentadas em teorias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Mesmo que não tenham consciência e não manifestem de maneira clara, elas mobilizam teoria e prática continuamente no exercício docente.

Na contraposição de uma visão dicotômica, temos a perspectiva de duas docentes iniciantes sobre a existência da articulação teoria e prática na direção

da visão de unidade. Há o reconhecimento de que existe uma relação dialética no seio da *práxis*, em que um construto não possui significado sem o outro na formação e no exercício da docência. Acreditamos que essa perspectiva diferenciada se constituiu, possivelmente, com os processos investigativos desenvolvidos e vivenciados enquanto bolsistas de Iniciação Científica, suscitando em reflexões sobre as dimensões teóricas e práticas, e, assim, favorecendo a ressignificação de suas concepções.

Esse achado reitera as contribuições de uma formação docente crítica e emancipatória para a aprendizagem e a profissionalidade docente, diferentemente do que a BNC-Formação (BRASIL, 2019) propõe, isto é, uma formação reduzida, padronizada e instrumentalizada, por meio de uma visão restrita de apropriação dos conhecimentos necessários ao ensino.

As experiências vivenciadas durante a formação inicial indicaram como se deu o processo de aprendizagem da docência das professoras pedagogas iniciantes. Os relatos sobre o contexto da formação inicial se entrelaçaram, pois foram unânimes ao relatarem que predominou um modelo de justaposição no curso de Pedagogia, em que as disciplinas não tinham relação entre si e não consideravam os aspectos teóricos e práticos de modo articulado. Ademais, inferimos, a partir dos excertos, que a aprendizagem da docência em contexto de formação misturou as perspectivas técnica e emancipatória na constituição dos referenciais das egressas.

A BNC-Formação rompe com a perspectiva de articulação entre formação inicial e continuada, isto é, com uma aprendizagem contínua e processual sobre o fazer docente. No entanto, vale ressaltar que, no contexto da inserção profissional, expressada pelas narrativas das professoras, mesmo que não anunciem de forma clara, elas ressaltam a importância de uma aprendizagem contínua, pois as dificuldades encontradas as fizeram buscar, na teoria, novos conhecimentos para ressignificar a prática pedagógica para além de um mero utilitarismo.

Por fim, reforçamos serem necessárias políticas e iniciativas institucionais de acompanhamento e apoio sistematizados ao professor iniciante na perspectiva da indução. A inserção profissional é um período do processo de desenvolvimento profissional, promotor de aprendizagens; mas, grande parte das aprendizagens das colaboradoras desta pesquisa foi obtida por iniciativa



própria, e de modo intuitivo, sendo, por isso, fundamental a realização de processos sistemáticos que contribuam para favorecer sua consolidação.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. Políticas de formação e valorização dos profissionais da Educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos. Documento final do XVIII Encontro Nacional da Anfope. Goiânia: ANFOPE, 2016. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 20 set. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. **Uma formação formatada**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2I2KBv7>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRZEZINSKI, Íria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. *In*: SERBINO, Raquel Volpato *et al.* (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p.161-74.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.56-72.

CONTE, Elaine; COSTA, Fernanda Roth da; FILHA, Bernadeth Vital Avelino. O cotidiano escolar na formação universitária: reconhecendo os contextos pedagógicos. **Textura**, Canoas, v. 24, n. 57, p. 1475-161, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6778>. Acesso em: 21 mai. 2022.

COSTA, Sandy Lima; SALOMÃO, Diana Aguiar; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Aproximação ao debate recente sobre a articulação teoria e prática na formação docente em teses e dissertações em educação. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.3, n.2, p.5-26 jul./dez., 2019. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/180>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da. Teoria e prática no curso de pedagogia. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 149-164, 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000100010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100010). Acesso em: 10 jan. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da. Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didáticos pedagógicos. **Professorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, Granada, v. 23, n. 3, p. 93-112, jul-set, 2019. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/191914>. Acesso em: 20 mai. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos – SP, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1082>. Acesso em: 2 mai. 2022.

CURADO, Kátia Augusto P. Cordeiro. Residência Pedagógica: uma discussão epistemológica. **Formação Docente** - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 109-122, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/437>. Acesso em: 22 mai. 2022.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias; MUSSI, Amali de Angelis. Pesquisa e formação de professores com casos de ensino: fundamentos e potencialidades. **Revista Roteiro**, Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021, e-27234. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27234>. Acesso em: 30 abr. 2022.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. 2019. Disponível: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>. Acesso em: 30 abr. 2022.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplício de. O que é isso que se mostra: o fenômeno na Análise Textual Discursiva? **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.15, n.4, p.1167-1184, out./dez. 2020. Disponível em: <http://www.furb.br/atosdepesquisa/>. Acesso em: 3 mai. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Perspectivas da formação de professores para o magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Rev. FAEEBA** - Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/8265>. Acesso em: 17 mai. 2022.

HÜBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. cap. 2, p. 31-61.



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

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/906/0>. Acesso em: 22 mai. 2022.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria.** Editora Brasiliense, 1990.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ROCHA, Simone Albuquerque da. Casos de Ensino como possibilidades de reflexão sobre a docência na Pós-Graduação. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14913/8409>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético.** 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 mai. 2022.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a Ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.



VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

*Recebido em 30 de maio de 2022*

*Aprovado em 22 de julho de 2022*