

## **CAPÍTULO VI**

# **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONCEPÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA EM DESTAQUE NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt06>

Janete Neinas <sup>1</sup>

Ricardo Luiz de Bittencourt <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Graduada em Ciências Biológicas, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Integrante do Grupo de Estudo sobre Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores da UNESC. E-mail: janeteneinasestrado@gmail.com

<sup>2</sup> Graduado em Filosofia e Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Professor da rede estadual de Santa Catarina e da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. E-mail: rlb@unescc.net

## **INTRODUÇÃO**

Neste estudo, traz-se para a reflexão uma das frentes importantes para a existência da escola: a formação de professores. A maneira e os cuidados com a formação docente estão intrinsecamente relacionados à escola pública, as suas expectativas e inúmeros desafios a serem enfrentados, diante da realidade da vida cotidiana. Pinçando o ponto da formação docente nessa trama, podemos nos perguntar: o que a formação de professores pode contribuir para as expectativas positivas da educação? Professores bem formados podem garantir uma melhor projeção de futuro para os jovens? O que é uma boa formação docente? Somente a formação docente é a responsável por uma escola de qualidade?

A formação de professores se configura em um campo complexo, com vários ângulos de discussão, como o tipo de formação, crítica ou conservadora, presencial ou EaD; a instituição responsável pela formação, pública ou privada etc. Neste estudo, o ponto de destaque será a última Diretriz Curricular Nacional (DCN/2024), que dispõe sobre as Diretrizes para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica: cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura. As DCNs surgem após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), seguindo respectivamente a DCN/2002, DCN/2015, DCN/2019 e, agora em vigor, a DCN/2024. As diretrizes são elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Aqui, o foco está em buscar na DCN/2024 a análise de duas categorias: teoria e prática. Duas categorias que são alvos de estudos há muito tempo, porém estão sempre em disputas nos processos formativos, especialmente na luta para a superação do modelo de formação docente em que dicotomiza essa relação.

É histórico no nosso país essa dicotomização, expressa no modelo 3+1. No entanto, mesmo com o advento das diretrizes, a partir dos anos 2000, ainda há uma presença dominante da separação teoria e prática nos cursos de formação. Para ser professor não basta somente saber o que ensinar, é preciso saber o que e como ensinar. O *como ensinar* é a especificidade da profissão docente, por isso os cursos de licenciatura tem características específicas e, portanto, formar um professor de matemática não é o mesmo que formar um matemático, por exemplo.

Surge, então, uma questão central para essa análise: qual a concepção de teoria e prática presente na formação inicial de professores, estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN/2024? Seguindo essa linha reflexiva, estabeleceu-se o objetivo geral: conhecer a concepção de teoria e prática presente na formação inicial de professores, designadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN/2024. Para posicionar a educação dentro do movimento social mais amplo, buscou-se como objetivos específicos contextualizar a educação no âmbito da razão neoliberal; conhecer a relação teoria e prática presentes na Formação de Professores, em destaque no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e analisar como a DCN/2024 estabelece a relação teoria e prática para a formação inicial de professores.

Esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo documental, de exploração bibliográfica na perspectiva materialista histórico-dialética. O texto está organizado em três seções: a primeira traz a contextualização da sociedade atual regida pela razão neoliberal e a existência da pedagogia neoliberal. Na sequência, os conceitos de teoria e prática na circunstância da formação docente, em destaque o estágio supervisionado; com bases teóricas de Bernardete A. Gatti; António Nóvoa; José Carlos Libâneo, Pimenta, Lima, Ghedin, Oliveira e Almeida. Na terceira seção, a análise dos pontos de destaque em relação à teoria e prática na DCN/2024.

## ***A EDUCAÇÃO E O NEOLIBERALISMO***

Para nos aproximarmos da organização educacional escolar, em especial a formação de professores, partir-se-á de um enfoque mais amplo, entendendo a posição da instituição escolar dentro do cenário social atual. O contexto brasileiro influenciado pelo modelo econômico capitalista, faz com que as relações na sociedade girem em torno do mercado, para além do trabalho, como modo de ser e estar no mundo, como princípio de vida. Portanto, a escola também está imersa nesse cenário, respondendo aos seus interesses.

A escola como uma instituição social, local de conhecer e produzir conhecimentos, seguramente, por onde todas as pessoas passarão, tem uma parcela significativa para a contribuição na formação de humanidades. É na escola onde começa formalmente a preparação do

futuro sujeito para a inserção na sociedade, em todas as suas nuances, mas principalmente ao mercado de trabalho, espera-se que o estudante prepare o caminho que vai seguir como cidadão, em especial para a empregabilidade.

O campo de trabalho, apresentado pelo modelo neoliberal, é complexo e traz consigo várias características flexíveis, entre elas a incerteza das atuações profissionais, ou seja, os postos de trabalhos sofrem constantes mutações, devendo os sujeitos estarem preparados para as constantes mudanças. Logo, o mesmo se espera da educação e do professor,

[...] à educação foi acrescida a tarefa de formar para empregabilidade, tendo em vista mitigar a exclusão social. Se, até à pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera – mesmo que vedado seu acesso ao conhecimento científico – a capacidade de transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego (Shiroma; Evangelista, 2003, p. 86).

O modelo capitalista, aos moldes da razão neoliberal, possui dentre outras características, o ato de estimular os sujeitos ao empreendedorismo, impulsionando o desenvolvimento de habilidades utilizadas como ferramentas de competição no mercado de trabalho, dando-lhes a ideia e a falsa sensação de serem capazes de competir com empreendedores proprietários de grandes empresas, que dispõe de significativo

capital. Essa característica neoliberal, que forma o autoempreendedor, faz nascer um novo sujeito, que tem com o trabalho um novo relacionamento. Para atender as demandas neoliberais, o modelo educacional, segundo Debiasi (2023), produziu a pedagogia neoliberal, que tende a formar sujeitos economicamente autônomos. O aluno como autoempreendedor que, talvez, não terá a segurança individual e coletiva nas relações de trabalho.

A pedagogia neoliberal, apresentada por Debiasi (2023), ocupa-se de formar sujeitos empreendedores de si, individualistas e competitivos, trata-se da formação de uma nova subjetividade, uma nova forma de ser e estar no mundo, dito de outra forma, o mundo do trabalho se transmuta rápido e facilmente, e os sujeitos deste mundo devem estar emocionalmente adaptados. No neoliberalismo há uma nova lógica de racionalidade social, a sociedade-empresa, criando uma nova pedagogia, a pedagogia neoliberal.

Essa situação sugere que é cada vez mais presente, no contexto escolar, os preceitos empresariais agora precocemente mascarados nos discursos atuais sobre as novas demandas da educação. Assim, tem-se que no neoliberalismo a educação e a saúde emocional dos indivíduos estão no escopo de questões centrais (Debiasi, 2023, p. 55).

A família, como primeira instituição social, deseja que seus filhos e filhas encontrem nas escolas o caminho para o melhor desem-

penho profissional possível. A escola pública, por sua vez, com todo o seu conjunto de ferramentas, busca a formação de sujeitos que possam ser incluídos na sociedade real, nas demandas do trabalho, logo, a escola procura atender os anseios da sociedade. A escola opera com base no currículo elaborado em âmbito nacional, estadual ou municipal, a depender da instituição. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - para a educação básica, aprovada em 2017, tem como foco as competências e as habilidades voltadas para o atendimento ao mercado de trabalho. Os conhecimentos científicos de cada componente curricular, vistos aos moldes das competências e habilidades indicam, segundo Debiase (2023), investidas empresariais no campo educativo, tutelados por organismos internacionais e instituições nacionais que representam o setor privado.

Para atender as demandas propostas na BNCC foi necessário, então, que a formação de professores estivesse alinhada aos mesmos propósitos, sendo assim, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), alinhando os currículos. Segundo Neinas (2024, p. 52), essa Resolução foi “muito criticada pelos educadores nacionais, visto que se estruturou nos moldes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017/2018), apropriando-se dos conceitos de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho”.

Já que a formação de professores está perfilada a atender aos preceitos da lógica neoliberal e a flexibilização do mercado de trabalho, conforme o relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação da Unesco (2022),

Se, a educação precisa levar em conta a natureza mutável do trabalho, conforme o referido relatório, isso significa que, para os educadores, torna-se importante compreender as relações atuais no mundo do trabalho no contexto do capitalismo do século XXI, e assim, poder fazer frente à relação educação – instrução – emprego (Debiase, 2023, p. 31).

A compreensão dos movimentos neoliberais, no cerne da educação, torna-se fundamental para que os professores possam dar-se conta do cenário atual educacional e, principalmente, das intenções curriculares infiltradas tanto na BNCC da educação básica, como também na BNC formação docente.

As competências e habilidades apresentadas na BNCC atendem aos preceitos da racionalidade neoliberal, portanto, estão voltadas a lógica do *aprender a aprender*, ao conhecimento científico de base utilitarista, ou seja, o que se aprende durante a formação só faz sentido se tiver uma utilidade prática, voltada ao mercado de trabalho, deixando de lado os conhecimentos filosóficos, sociológicos, culturais, políticos e estéticos do conteúdo científico. Nessa retórica utilitarista há um desvio da compreensão e aplicação da unidade teoria e prática. No próximo ítem,

apresento as categorias teoria e prática, a relação destas na formação de professores, em especial, no Estágio Curricular Supervisionado - ECS.

## **TEORIA E PRÁTICA - UMA PARCERIA TRANSFORMADORA**

O conceito de teoria e prática definido por Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017), representa a sincronicidade entre ambas as categorias,

A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias (Pacheco, Barbosa e Fernandes, 2017, p. 334).

Segundo Dutra (2009), encontra-se na literatura estudada duas formas de relação entre teoria e prática. A primeira está pautada na dissociação entre essas duas dimensões, constituindo-se como componente isolado e aos teóricos cabe pensar, refletir, planejar etc, e aos práticos a ação, execução, cada qual com suas lógicas. A segunda forma de relação entre teoria e prática consiste na articulação dessas duas dimensões, cada qual com suas características, mas ambas no centro de uma unidade indissolúvel e inseparáveis da práxis.

Para Pimenta e Lima (2018), a teoria e prática são indissociáveis, porém “é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis”. A práxis, para Freire, refere-se a reflexão sobre a prática, formando a tríade: reflexão-ação-reflexão, em movimento contínuo e complementar. A prática questiona a teoria e a teoria se alimenta da prática, por meio da reflexão. Do ponto de vista marxiano, a práxis refere-se à atitude humana de transformação da natureza e da sociedade. Segundo Pimenta, alicerçada nos estudos de Vasquez (1968), conclui que é a atividade teórica que permite de “modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (1995, p. 63). Teoria e prática coexistem, são produtos das relações sociais humanas, de forma indissociáveis.

### ***Teoria e Prática na Formação de Professores***

Os cursos de graduação em licenciaturas, que formam professores no Brasil, apresentam para sua organização curricular o Projeto Pedagógico Curricular (PPC), que compõe as bases teóricas e práticas do percurso formativo docente. “Convém ressaltar que o currículo se constrói a partir da definição coletiva do projeto pedagógico do curso, onde os critérios de seleção e organização dos referenciais de conhecimentos, metodologias, atitudes e valores, sejam estabelecidos por todos

os atores do processo” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 183). Para Gatti (2019), os cursos de formação docente nos últimos anos, embora tenham se esforçado para superar a dicotomia teoria e prática, ainda têm um longo percurso para vencer. Neinas (2024), em sua pesquisa, aborda a evidência de tal dicotomia e o quanto ainda precisamos avançar nessa proposição. Para Costa, Filisbino e Bittencourt, “Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática” (2024, p. 153).

A complexidade da profissão docente exige da formação elementos complexos que fogem da linearidade de um único modelo ou método. Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 187), “parece ser consenso que as práticas formativas devem proporcionar vivências que retratem, tanto quanto possível, a complexidade de ensinar com a intenção de desencadear a integração entre a atividade teórica e a atividade prática”. A apropriação das teorias desenvolvidas para ser um professor, não é garantia de sucesso no processo ensino aprendizagem, mas é justamente, no desempenho da sua profissionalidade, que o professor buscará nas bases teóricas, não vividas por ele, mas por outros que os antecederam, a base reflexiva da sua prática. Por isso, *essa unidade* entre teoria e prática supõe movimento e não reprodução, supõe ação e transformação.

A formação de professores que prioriza essa unidade compreende que a:

[...] teoria e a prática são processos ligados um ao outro, pois uma dá suporte à outra, sendo que a teoria oferece instrumentos, didáticas, autores, documentos que auxiliam no planejamento em sala de aula na elaboração de planos e projetos para serem executados para que se torne possível alcançar os objetivos propostos no processo de aprendizagem. São importantes também as trocas de experiência entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino, para que gere transformações e conhecimento, é preciso que o professor trabalhe em uma mão de via dupla entre a teoria e a prática (Batista; Bittencourt, 2017, p. 208).

Para Pimenta e Lima (2018), os cursos de licenciatura aos moldes de disciplinas fragmentadas que dicotomizam teoria e prática, acabam não formando profissionais nem com conhecimento teórico sólido, e nem com o conhecimento mínimo da realidade da atuação profissional. Nessa linha de pensamento, para as políticas e diretrizes que orientam os cursos de formação de professores,

É necessário o domínio da teoria, o conhecimento daquilo que se quer realizar, para então efetivá-lo. Essa efetivação será a prática, o exercício da teoria, pois para que haja sucesso no processo de ensino e aprendizagem, é necessário considerar a práxis, elemento fundamental para a emancipação do homem (Costa; Filisbino; Bittencourt, 2024, p. 176).

Ainda, buscando uma formação que melhor atende a profissão docente, Gatti *et al.* (2019) argumentam que a complexidade da formação docente passa pela reflexão que integra o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Assim,

[...] o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários. A dimensão prática nos currículos de formação inicial e nos programas e práticas de formação continuada é concebida como um elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria (Gatti, *et al.*, 2019, p. 187).

Nóvoa (2019), professor e pesquisador sobre a formação docente, diz que a escola contemporânea não dá conta da realidade, que precisa ser substituída por outro modelo. Qual seria? O autor defende o modelo em forma de *comunidade escolar*; neste não há fileiras em sala, onde os estudantes estão sentados um atrás do outro, e na lousa uma professora ou professor ensinando. O modelo chamado de comunidade escolar não terá mais essa hierarquia imposta, essa organização. A escola é um lugar de construção comum. Esse novo modelo, que continuará a

se chamar escola, exige a formação de um outro professor, diferente do que assistimos hoje no Brasil.

Para a escola atender as demandas do processo ensino-aprendizagem da contemporaneidade, exige da formação docente a presença, o apoio e a colaboração de outros professores, no sentido de aprender a profissão. A relação interdependente entre a universidade, a escola e a profissão são fundamentais para o processo formativo. A universidade não dá conta da formação inicial, sustentando uma formação solitária e fragmentada. Com relação a essa expectativa da formação em unidade teoria e prática, Nóvoa descreve,

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicada, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). Nesse sentido, a comparação mais adequada para a formação de professores é com a formação dos médicos ou dos engenheiros. Mas dizer isto, que parece simples, é pôr em causa muito do que se faz nas licenciaturas (Nóvoa, 2019, p. 6).

O autor reconhece que há uma força muito grande no conservadorismo, próprio das profissões, que as impede de construírem políticas contra essa inércia, porquanto mostra-se a necessidade da compreensão, do que o autor chama de tripé da formação: universida-

de - escola - profissão, depositando nessa triangulação as possibilidades transformadoras da formação.

Quando a teoria é desconexa da prática, significa que primeiro existe uma, para depois a outra. Nos cursos de formação, sejam de licenciatura ou bacharel, a dicotomia teoria e prática, ora enfatizam uma em detrimento da outra. Colocam-se ênfase nos componentes teóricos, dando-lhe maior importância nos anos iniciais do curso e depois, ao seu final, usam o Estágio Curricular Supervisionado - ECS - como a prática, acabam pressupondo que a teoria deve ser posta em prática, como um ato reprodutivo, irreflexivo e acrítico. Do contrário, quando temos uma formação alicerçada sobre o *saber fazer*, ou seja, quando os conteúdos teóricos da formação atendem somente a prática ou a determinados interesses, há também um descompasso entre teoria e prática, de modo a significar que o que se aprende, só tem valor se for útil, resultando em uma formação das mesmas características da primeira: alienada, irreflexível, reprodutora e acrítica.

A seguir evidencia-se a relação teoria e prática no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) dos cursos de formação inicial docente, dado que o ECS é historicamente considerado a parte prática da formação.

### ***Teoria e Prática no Estágio Curricular Supervisionado - ECS***

O Estágio Curricular Supervisionado - ECS - é um dos componentes da formação docente considerado, pelos licenciandos, uma etapa

muito esperada, que gera expectativas durante o percurso formativo, a qual há a possibilidade de experimentar a profissão em uma condição de aprendiz. Normalmente, o estágio acontece nas últimas fases da formação, porque no currículo dicotômico, primeiro a teoria para depois a prática, primeiro as componentes que, teoricamente, darão alicerce à prática. Então, o estágio passa a ser o momento da prática, quando os futuros professores irão experimentar minimamente a profissão, com o suporte (ou não) do professor orientador e do supervisor.

A ideia que aqui sublinha-se, conforme já dito, é a unidade teoria e prática, de forma paralela, concomitante, desde o início do curso. Se o estágio é considerado a prática da formação, ou seja, que aproxima o futuro professor da profissão, então, nos parece que esse componente já deveria estar no início da formação. Mas como conceber um curso de licenciatura com a prática concomitante à teoria? Como mexer nesse currículo posto, desde sempre na história das licenciaturas em nosso país? Esse é um desafio que teremos que enfrentar, visto que a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), estabelece essa proposição como obrigatoriedade.

Autores nacionais como Pimenta e Lima (2018), Ghedin, Oliveira e Almeida (2018) nos apresentam possibilidades de implementação dessa proposta. Para esses professores pesquisadores, o estágio se configura como um campo de conhecimento, à medida que é tomado

como eixo central da formação, articulado com as demais componentes curriculares, desde o início do curso, tendo como sugestão de metodologia, para a execução desse estágio, a pesquisa. Isso significa que os licenciandos iniciam o percurso formativo com teoria e prática de forma dialética, a partir da práxis.

Considerar o estágio como campo de conhecimento, segundo Pimenta e Lima, “significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (2018, p. 24). A organização curricular dentro dessa nova proposta, supera a ideia que o estágio é prática, que basta se munir de teorias, assistir na escola aulas como meros modelos de ensinar e depois imitar o que fora observado. Esse modo de formatação do estágio, que impera ainda na maioria das formações, é que se busca superar, traduz-se em uma formação acrítica, sem fundamentação teórica reflexiva, do tipo reproducionista, alienada.

É importante ressaltar que, além do ECS, que é um componente obrigatório da formação inicial de licenciaturas, o governo federal, por meio do MEC, tem desenvolvido programas complementares, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) que, apesar das vagas limitadas e algumas exigências que impossibilita a participação de todos, merecem destaque quanto a organização e possibilidades exitosas, no sentido unidade teoria e prática, e podem contribuir com experiências positivas para a efetivação do estágio como campo de conhecimento.

Para contribuir com o estudo, Ghedim, Oliveira e Almeida (2018) apresentam a obra *Estágio com Pesquisa*. Os autores defendem que,

[...] o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/espaço que o professor em formação constrói sua identidade profissional. Nesse sentido, o estágio constitui-se numa formação que é de natureza ontológica, isto é, compõe o que será o professor enquanto identidade profissional (Ghedim; Oliveira; Almeida, 2018, p. 37).

O Estágio com pesquisa contribui para a formação do *professor-pesquisador*, segundo Pimenta e Lima (2018), esse profissional organiza sua prática docente a partir da investigação, tomando a própria atuação como objeto de estudo. Para que essa identidade se constitua, entretanto, é indispensável que a formação inicial esteja fundamentada na pesquisa. A sala de aula tomada como espaço de investigação possibilita o docente conhecer, refletir e entender os processos de aprendizagens dos seus estudantes, comparando e questionando o conhecimento teórico já produzido. “É importante que se diga que o movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia sobre a indissociabilidade entre teoria e prática” (Ghedim, Oliveira e Almeida, 2018, p. 181). O estágio com pesquisa é mais que uma instrumentalização técnica do traba-

lho docente, é propiciar a formação de um profissional pensante, crítico e ciente da realidade, que possa propor transformações, que incorpore a pesquisa como princípio educativo, na perspectiva sócio histórica. Na sequência, evidenciaremos a relação teoria e prática apresentados na DCN/2024 de formação docente.

## **TEORIA E PRÁTICA NA DCN/2024**

Passamos, agora, a analisar alguns pontos da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), referentes à presença e à interação das categorias teoria e prática, que regem nosso estudo.

A primeira constatação importante sobre a DCN/2024 refere-se a ementa (breve descrição do conteúdo da Resolução, em comparação com a anterior, na DCN/2019, a qual fora revogada). A redação da ementa DCN/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)**” (Brasil, 2019, p. 1) [grifos nossos]. Já a DCN/2024 dispõe sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)” (Brasil, 2024, p. 1). Para a discussão aqui proposta, o fato da DCN/2024 não mais definir a Base Comum Curricular dos cursos de licenciatura na sua ementa, aos moldes da BNCC, descrevendo as competências e habilidades como obrigatoriedade e em posição de destaque no texto, portanto, sublinhadas no currículo da formação, já passa a ser um avanço no âmbito das próprias IES terem autonomia e maior flexibilidade na organização curricular.

Evidente que, no corpo do texto da DCN/2024, aparece a BNC-formação, de forma menos impositiva, comparada a DCN/2019, já que abre possibilidades para outros elementos importantes a serem considerados. A Resolução 2024 deixa explícito, com menor ênfase, o alinhamento com a BNCC, no art. 7º, inciso XIII, “a conexão do currículo de formação com conteúdos que fundamentam e balizam as diretrizes curriculares para a Educação Básica” (Brasil, 2024, p. 5); ou quando, no artigo 10, inciso II, referindo-se ao perfil do egresso, fica evidenciado a presença da BNCC na BNC-formação: “compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2024, p. 7).

Uma das críticas mais negativas condizentes à DCN/2019, em relação à BNC-formação, refere-se a uma formação utilitarista, tecnicista, voltada para o atendimento das competências e habilidades (definidas na própria Resolução) da BNCC que, por sua vez, estão alinhadas a pe-

dagogia neoliberal, visando a construção de um neosujeito, empreendedor de si, competitivo e individualista. As competências e habilidades da BNCC, que veem na escola a oportunidade de subjetivar em prol do mercado e à manutenção do *status quo*, estão de acordo com os interesses de alguns Organismos Internacionais e Instituições Privadas Nacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Organização Mundial do Comércio - OMC, Instituto Ayrton Senna - IAS, entre outros). “[...] a tônica formativa que se expressa na BNCC, especialmente na proposta para o Ensino Médio [...] que, segundo Cechinel e Mueller (2022), é resultado de um consenso entre a tríade MEC-OCDE-IAS” (Debiasi, 2023, p. 146). Ou seja, mesmo a DCN/2024 alinhada com a BNCC, ainda assim, essa possibilita a garantia de outros elementos curriculares que são importantes na formação, inclusive ao encontro do nosso estudo, como veremos adiante.

Ainda seguindo a reflexão da descrição da ementa, a DCN 2024, não inclui na referida Resolução, a Formação Continuada (como apresentava a DCN/2015) que, ao nosso ver, dissocia a teoria, aqui como lugar da formação, com a prática profissional, negando a simbiose entre os dois processos, o que até certo ponto contraria a própria ideia de estágio e extensão apresentadas na própria Resolução. No entendimento deste estudo, a formação alicerçada na tríade universidade-escola-profissão, conforme Nóvoa (2019), só é corporificada se a formação continuada se retroalimenta da formação inicial e vice-versa. Portanto, essa dissocia-

ção entre formação inicial e formação continuada, reforça e representa uma dissociação entre teoria e prática.

Sobre os fundamentos da formação dos profissionais do magistério para a educação básica, o art. 4º elenca quatro fundamentos, destacamos o III,

**III - a associação entre teorias e práticas pedagógicas**, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado (Brasil, 2024, p. 3) [grifos nossos].

Neste inciso, fica evidente que a relação entre teoria e prática se dará de forma associativa nos cursos de formação de licenciaturas; o que se leva a concluir que a formação proposta está fundada na unidade teoria e prática, de forma indissociável, não sendo compreendido somente como prática, o estágio supervisionado, mas o desenvolvimento dessa unidade também nos demais componentes curriculares.

O art. 5º trata dos princípios da formação docente, destacamos:

**IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática** no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais,

a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente (Brasil, 2024, p. 3) [grifos nossos].

Este princípio, que se origina do fundamento anterior, explicita como será o processo indissociável entre teoria e prática durante o percurso formativo, estabelecendo sua presença nos eixos da formação: ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa é um elemento caro para a formação, caracterizada pela unidade teoria e prática. Para Pimenta e Lima (2018), o estágio com e como pesquisa aproxima muito a formação da profissão; possibilita a formação do professor-pesquisador da sua práxis, portanto, com maiores condições de atuar e intervir nos desafios encontrados na atuação profissional. Os desafios são complexos, intrincados por inúmeras variantes, que precisam ser avaliados de forma crítica e reflexiva. Quanto mais a formação inicial docente propuser experiências que exponham a complexidade da profissão aos licenciandos, maior a oportunidade de encontrar possíveis soluções às problemáticas enfrentadas e, da mesma forma, por em teste a *teoria* da formação, com os desafios da prática da profissão, de forma concomitante.

Outro ponto importante encontrado neste inciso IV, refere-se às instituições de Educação Básica, como espaços privilegiados da *práxis* docente; mesmo o texto da Resolução não trazendo o conceito de

*práxis*, o contexto apresentado muito se aproxima do entendimento de que a unidade teoria e prática são elementos fundamentais para a *práxis*. Nesse caso, entende-se a *práxis* no sentido marxiano (Pimenta, 1995): como atitude humana de transformação da natureza e da sociedade que, conforme Freire (2011), sustentada pela reflexão-ação-reflexão; ideia endossada no fundamento do inciso IV,

IV - a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento (Brasil, 2024, p. 3)

O inciso IV, acima destacado, corrobora com a *práxis* alinhada a ação e a reflexão, gerando transformação social. Tal como descreve Pimenta (1995, p. 63), sobre a importância da unidade teoria e prática, em defesa de que é a atividade teórica que permite de “modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

O capítulo III da Resolução, trata da Base Comum Nacional e o perfil do egresso do curso de formação docente. As IES devem assegurar a Base Comum Nacional pautada,

- I – pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente;
- II - pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; e
- III - pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciandos, considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes (Brasil, 2024, p. 4) [grifos nossos].

Mais uma vez a Resolução vem ao encontro da defesa que aqui fazemos em pensar a articulação teoria e prática na práxis da professora ou professor, trazendo a licencianda ou licenciando para a vivência e o conhecimento profissional, apoiados pelas IES e a escola. Para Nóvoa (2019), é na relação entre o lugar da formação (IES) e da profissão (escola) que o futuro professor ou professora dará seus primeiros passos, fará suas descobertas e a aproximação com os conhecimentos profissionais. Isso só será possível se houver um engajamento coletivo dos entes envolvidos no processo de formação, não somente as IES, mas também as secretarias de educação e as unidades escolares, afinal a responsabilidade da formação deve ser cooperada, visto que a educação escolar é um direito de todos, logo a formação do profissional da escola pública passa a ser um dever público, compartilhado, que precisa de articulações que possibilitem as condições de implementações.

Dos vinte pontos apresentados no perfil do egresso, destacamos um que está relacionado ao nosso tema, no art. 10, inciso XX, “demonstrar conhecimento e, sempre que possível, colaborar com o desenvolvimento de pesquisas científicas no campo educacional de maneira a refletir sobre sua própria prática docente e aplicar tal conhecimento em sua prática” (Brasil, 2024, p. 8). Para o perfil do egresso com essa característica, é importante que a sua formação inicial tenha como fundamento e princípio a formação indissociável entre teoria e prática, vivenciando a pesquisa como metodologia e produção de conhecimento tanto na formação, como na profissão. Porém, as condições para a efetivação do perfil esperado dos egressos, precisam ser adequadas como, por exemplo, dar condições e tempo de trabalho para os professores das instituições da educação básica poderem desenvolver a pesquisa e refletir sobre a sua prática.

No que tange aos Estudos de Formação Geral (EFG), o Núcleo I é composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, distribuídos no currículo, conforme PPC de cada IES destacamos no art. 13, inciso I, alínea e,

e) diagnóstico e análise das necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativas à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e, conseqüentemente, nos processos de aprendizagem (Brasil, 2024, p. 10).

Percebe-se que no texto existe uma proposta de currículo fundamentado em promover a formação de um profissional que saiba conhecer a realidade da sociedade em que irá atuar, identificar diferentes forças e interesses, inclusive captar as contradições e levá-las em consideração na atuação profissional. Considera-se que perceber as contradições da sociedade, para entender a realidade, é a melhor forma de pensarmos em perspectivas à diminuição das desigualdades sociais e os fatores que a produzem.

A DCN/2024 dá ao Estágio Curricular Supervisionado - ECS - um lugar de destaque, trazendo propostas inovadoras em relação às outras DNCs. O ECS, conforme o art. 13, inciso IV, é componente obrigatório do currículo das licenciaturas, segundo a DCN/2024 deve ser realizado em instituição de Educação Básica, precisa ser planejado como um elo entre o currículo acadêmico e o espaço da atuação profissional, deve oportunizar que o licenciando se conecte com “os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula” (Brasil, 2024, p. 10). O ECS, na DCN/2024 (total mínimo de 400h), deverá iniciar já na primeira fase do curso, conforme Resolução própria que orientará com mais detalhes a implementação dessa nova diretriz. A medida que se tem o ECS já no início do curso é animador, coaduna com a proposta de estágio apresentada pelos autores Pimenta e Lima (2018), Ghedin, Oliveira e Almeida (2018), autores que inclusive já tem produção teórica sobre exemplos de formação nesse modelo. Conforme os autores, o estágio se configura como um campo de conhecimento

(portanto é teórico e prático) ao passo que é tomado como eixo central da formação, articulado com os demais componentes curriculares, desde o início do curso e, sugerem ainda, como metodologia, a pesquisa. Isso significa que conforme os licenciandos iniciam o currículo formativo, teoria e prática dialogam, de forma dialética, a partir da práxis.

O fato do ECS, estar obrigatoriamente desde o início do curso, não garante a efetivação do seu percurso como campo de conhecimento, conforme as teses defendidas pelos autores citados acima. Existe um preparo de alinhamento entre políticas públicas, universidade, secretarias de educação, escolas, para que sejam estabelecidas condições para que esses objetivos sejam alcançados, que vão além da organização da estrutura curricular dos cursos de licenciatura, passam também por questões políticas para viabilizar no campo profissional as demandas dessa Diretriz. As autoras Shiroma e Evangelista (2003, p. 95) nos chamam a atenção sobre “o jogo” da racionalidade neoliberal na apropriação dos termos, palavras e ideias vistos como transformadores, e acabam por “propor nos documentos o que não se efetivará na prática é a “grande jogada”.

Outro núcleo de formação muito alinhado com a unidade teoria e prática, refere-se às Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), “[...] realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES” (Brasil, 2024, p. 10). Todos os cursos de formação terão que ter AAE descrita no PPC de cada curso, “[...] direcionadas à implementação de projetos integradores de práticas educativas, visando

fomentar a integração e o diálogo entre os licenciandos, que estão em formação, e os diversos participantes da comunidade escolar” (Brasil, 2024, p. 11). Tanto o ECS como as AAE são obrigatoriamente desenvolvidas na instituição de Educação Básica, conforme carga mínima definida na Resolução, o que não impede as IES de aumentarem a carga horária e proporcionar outros lugares, tanto para o estágio como para a extensão.

Outro aspecto que chama atenção na DCN/2024 está no fato que desaparece a carga horária para a prática dos componentes curriculares, que aparecia nas Resoluções anteriores com carga horária separada dos demais núcleos. Entende-se agora, na DCN/2024, que a prática está diluída na carga horária dos componentes curriculares, em unidade teoria e prática, principalmente no que se refere aos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico dos conteúdos. Segundo Gatti (2019), quando a autora realizou estudos e pesquisas com os PPCs dos cursos de licenciatura, a carga horária destinada para a prática dos componentes curriculares (400h nas DCNs 2002, 2015 e 2019), não estava definida com transparência em muitos PPCs. O que gera uma defasagem ainda mais grave nos inúmeros problemas encontrados na formação docente. Quanto à implementação do ECS conforme a DCN/2024, será explicitado em documento próprio; até a presente data ainda não foi divulgado oficialmente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo de um campo de visão mais amplo, tomando a formação de professores como uma das frentes de interesse das políticas

neoliberais, que avança de forma agressiva desde os anos 1990, considerando também as políticas públicas educacionais que ora aceleram este movimento, a depender de quem governa, é notável que a DCN/2024, de modo geral, traz questões que evidenciam a preocupação com a melhor qualificação na formação docente.

Embora de forma mais sutil, a DCN/2024 traz o alinhamento com a BNCC, o que se subentende que as competências e habilidades a serem desenvolvidas atendem aos preceitos da pedagogia neoliberal e, conseqüentemente, no jogo da apropriação das palavras, tem-se um esvaziamento teórico filosófico crítico, em prol de um alinhamento teórico utilitarista, ou seja, teoria e prática, em unidade, a serviço das demandas do mercado.

Do contrário, este estudo propõe a unidade teoria e prática em articulação, tomando a prática como reflexão apoiada na teoria. Na formação inicial o ECS, como um dos importantes elos que possibilita a unificação teoria e prática, a exemplo das pesquisas apresentadas no referencial teórico, pode ser concebido metodologicamente com e como pesquisa, alicerçados na investigação, interpretação e intervenção da realidade, contribuindo de forma significativa na práxis do futuro professor. O ECS, como um campo de conhecimento, perpassa a formação do início ao fim, dialogando com os outros componentes dos diferentes núcleos da formação.

No modelo de sociedade que vivemos, em que não haverá e já não há, empregos para todos, a educação escolar é delegada à tarefa de preparar os sujeitos à serem empreendedores de si, flexíveis, emocional-

mente adaptados às novas condições neoliberais. Para tal, a formação de professores passa a ser preocupação para vários organismos internacionais e instituições nacionais, não por acaso, mas com fortes intenções de nos transformar em instrumento desta pedagogia, designada por Debiasi (2023), de pedagogia neoliberal. Nesse contexto, a unidade teoria e prática, pode representar, na contradição, a transformação ou a reprodução social. A maneira que ocorrerá a implementação da DCN/2024, especialmente as relações entre teoria e prática na formação inicial docente, certamente será objeto de novos estudos.

## **REFERÊNCIAS**

BATISTA, Morgana Fernandes.; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. de. Formação docente do curso de pedagogia da Unesc, com ênfase no estágio supervisionado obrigatório. Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 1, n. 2, jul./dez. 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=->

com\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2025.

COSTA, Cristiane de Medeiros.; FILISBINO, Fabrício; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; Concepções de teoria e prática nas diretrizes curriculares para a formação de professores DCN/BNC/2019. In: BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; CAMARGO, Gislene (org.). *Currículo e formação de professores: intersecções entre formação e profissão docente*. Criciúma: Edunes, p. 143-185, 2024.

DEBIASI, Miryan Cruz. *Pedagogia neoliberal e a racionalidade empresarial na formação escolar*. 2023. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2023.

DUTRA, Edna Falcão. Relação entre teoria e prática em configurações curriculares de cursos de licenciatura. In: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, nov. 2009. p. 1-12. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/680.pdf>. Acesso em: 17 jul 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina, et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. Aula: *Relações entre teoria e prática na formação docente*. In: GEEPC FEUSP. YouTube, 20 mai. 2020. Disponível

em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_ZwNJONEMXY&t=158s](https://www.youtube.com/watch?v=_ZwNJONEMXY&t=158s).  
Acesso em: 29 jul. 2025.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela de; ALMEIDA, Whasgthon de. *Estágio com pesquisa*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

NEINAS, Janete. *A formação inicial da professora e do professor de biologia: narrativas das(os) recém-formadas(os) sobre os estágios supervisionados*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2024.

NÓVOA, António Sampaio da. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt#>. Acesso em: 09 mai. 2024.

PACHECO, Willyan Ramon. de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, n. 2, p. 332- 340, set. 2017. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. *In*: MORAES, Maria Célia M.(org). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 81-98, 2003.