

## APORTES PARA A INCLUSÃO À DOCÊNCIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL

### **Solange Aparecida de Souza Monteiro**

Instituto Federal de Educação Ciência E Tecnologia de São Paulo (Ifsp) – solmonteiro@ifspedu.br

### **Paulo Rennes Marçal Ribeiro**

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), paulo.rennes@unesp.br

### **Silmário Batista dos Santos**

**RESUMO:** Adotando como ponto de partida uma discussão em que traz como alvo a ineficiência dos modos tradicionais de inclusão à docência, este artigo objetiva apresentar o conceito de preparo prático e seus potenciais para se repensar a prática na formação inicial de professores. A investigação de natureza teórica, apresenta como principal indicativo a necessidade de reformulação dos cursos de licenciatura, recomendando um modelo de inclusão orgânica que propicie ao futuro professor, através de intervenções práticas organizadas, um preparo consistente para o ingresso na profissão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática docente. Formação inicial de professores. Inclusão à docência

### **INTRODUÇÃO**

Acolher às necessidades reais apresentadas pelo cotidiano escolar é uma

tarefa que se coloca à atividade docente e vai além da prática de aplicar uma teoria aprendida ou repetir métodos e procedimentos utilizados por outrem. Trata-se, pois, de saber relacionar crítica e reflexivamente o conhecimento teórico e a iniciação às atividades de natureza prática, edificados ao longo da trajetória de formação, às especificidades das realidades locais.

Tais colocações antecipam os indícios a serem discutidos, a primeira delas alvo para o tratamento dado ao desenvolvimento de atividades práticas no interior dos cursos de formação inicial de professores, destacando as dificuldades existentes e as alternativas possíveis para se repensar a inclusão de licenciandos nas escolas.

Segundo Tardif (1991, p. 234),

o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Essa disposição de transformar os saberes pode ser proeminente ou sem relevância, tendo em vista a lente mais abrangente e esvaziada

de preconceitos , ou então ao contrário, estereotipada e acabar por imprimir nos/as alunos/as sua forma de pensar. Robustece assim, a importância da formação inicial ou contínua para o saber fazer docente.

## **AINCLUSÃO À DOCÊNCIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL: DESVELANDO DIFICULDADES E APONTANDO POSSIBILIDADES**

### **- Das dificuldades**

A forma com que os estagiários são inseridos nas escolas define em parte como será o nível de sua aprendizagem acerca dos elementos que gravitam em torno do universo escolar e da docência propriamente dita. Portanto, deve-se observar, inicialmente, como se efetiva a relação da universidade com o grupo de escolas da rede de ensino que recebem seus alunos, e se a inclusão dos mesmos ocorre de maneira orientada e planejada ou não.

Com relação a isso, as próprias Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2000, p. 23), declaram que o contato entre as duas instituições formadoras é restrito e inconstante, o que evidencia a primeira falha desse momento, pois por vezes acaba ficando “a cargo do próprio estagiário escolher e entrar em contato com a escola em que fará estágio”.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao tipo de atuação exercido pelo estagiário, expressiva parcela da literatura brasileira sobre formação de professores e inclusão à docência permite afirmar que os estagiários, por sua vez, simplesmente observam as práticas dos professores sem poderem intervir tendem a trilhar um dos caminhos opostos entre si: repetir acriticamente os mesmos procedimentos utilizados pelo professor observado, desconsiderando as particularidades de sua turma; ou condenar a postura do professor, alegando que durante o estágio aprendeu somente o que não se deve fazer em sala de aula.

Verifica-se, pois, que a ausência de intervenções práticas pelos estagiários tem sido preponderante, uma vez que, conforme salienta Guarnieri (2012, p. 5) em um levantamento realizado, “os professores resistem em aceitar que os estagiários possam dar aulas para suas turmas ou que desenvolvam atividades trazidas por eles a partir do que estão aprendendo no curso e do que vivenciam durante esse contato com as professoras”.

A autora destaca que são cada vez mais raros os momentos de intervenção e interação do estagiário com as situações de ensino, com ressalva às solicitações, por parte dos professores, para que ele acompanhe um ou outro aluno que apresenta dificuldades mais acentuadas.

Desse modo, nota-se que a aprendizagem da docência ainda está distante de ocorrer, tanto pela maneira inadequada e sem orientação com que os alunos são inseridos nas escolas quanto pela forma como os professores percebem os estagiários.

Um último fator elencado para justificar a ineficiência da inclusão dos estágios

nas escolas se traduz pelo que Guarnieri (2012) denomina como *mensagens negativas*. Tais mensagens, transmitidas pelos professores das escolas de Educação Básica aos estagiários se caracterizam como *desabafos* e, geralmente, referem-se ao estresse diário decorrente da extensa jornada de trabalho, da falta de cooperação e reconhecimento da equipe gestora e do desprestígio e desvalorização social da profissão.

A análise crítica da prática docente em sala de aula e a construção de uma atitude docente que ultrapasse a cultura escolar, ainda impregnada de uma perspectiva tecnicista. Isso permite dizer que os dilemas que permeiam a atuação docente no Brasil dificilmente serão superados se não forem tomadas medidas de reformulação da formação inicial, justamente por ser nesse período que se arraigam as primeiras – e, muitas vezes, decisivas – experiências que se refletirão no processo profissional.

### - Das possibilidades

Ao analisar o problema da ineficiência da inclusão de futuros professores à docência pelos estágios e o desafio constante de sua superação para além dos discursos, Pimenta (2001) ressalta que embora os cursos de licenciatura estruturem-se de forma fragmentada, valorizando as disciplinas teóricas e contendo uma série de fragilidades, ele é (ou pelo menos deveria ser) uma atividade viabilizadora e instrumentalizadora da práxis do futuro professor; uma peça fundamental no processo de tornar-se professor e no desenvolvimento da atividade docente. Essa afirmação, ao mesmo tempo em que sinaliza a existência de percalços e contradições que perpassam a formação, exprime certa esperança na possibilidade de ressignificá-la considerando a força que ela própria detém.

Santana e Inforsato (2011) defendem que uma maneira propícia para o desenvolvimento de práticas mais contextualizadas e eficientes na formação inicial seria a inclusão do licenciando à docência desde o início do curso, pois isso facilitaria a diluição das exaustivas horas de estágio, evitando a sobrecarga nos. É pertinente resgatar as ponderações compartilhadas por Gatti (2013) e Libâneo (2013) em uma obra conjunta recente, na qual afirmam para que haja mudanças significativas e promissoras na formação de futuros professores, deve-se compreender a prática pedagógica como núcleo do processo de formação.

Embora a premissa defendida pelos autores vá ao encontro das diretrizes dispostas pela Resolução CNE nº. 1/2002 (BRASIL, 2002), as quais regulamentam que a prática pedagógica deve atravessar todo o momento da formação.

Diante disso, salienta-se que os cursos precisam com urgência se reorganizar de modo a superar esse modelo e, para tanto, é imprescindível que as instituições formadoras de professores percebam que, além do conhecimento de disciplina, o futuro docente precisa ter preparo para compreender os desafios.

Os licenciandos precisam se sentir prontos para enfrentar a profissão que

exercerão ao concluírem a graduação, e isso só é possível a partir de um *preparo prático*. Mas, o que vem a sê-lo?

O tema pode parecer autoexplicativo se o sentido epistemológico de preparo prático for considerado análogo ao de *formação prática*. Contudo, não é. Formação prática causa a impressão de segregação de uma formação que é teórica daquela que é essencialmente prática, enquanto o preparo prático se constitui numa relação de unidade entre teoria e prática. Prioriza o espaço em que se efetivará o trabalho do futuro professor, mas não descarta em hipótese alguma os saberes oriundos do conhecimento científico.

## O PREPARO PRÁTICO PARA A DOCÊNCIA

Este texto buscou mostrar até aqui um breve panorama do modelo atual de inclusão à docência, ressaltando o lugar da prática nesse processo. Tendo em vista a evidente ineficiência da operacionalização da prática na formação inicial de professores, explicada pela falta de assistência e orientação adequadas aos aprendizes da docência, vislumbrou-se apresentar uma alternativa possível para o fortalecimento dessa etapa tão importante do processo formativo a partir do que pode ser compreendido como um preparo prático para a docência.

O conceito de prática, que respalda teoricamente a presente pesquisa, é trabalhado em capítulos de diferentes obras do autor (GIMENO SACRISTÁN, 1995; 2000). De fato, por se tratar de um conceito complexo, o autor não discute a prática no singular, ele tende a se referir quase sempre a *práticas* e suas distintas, porém articuladas, facetas.

Gimeno Sacristán (1995) revela que o contexto propriamente pedagógico formado pelas práticas cotidianas de classe constitui o que vulgarmente chamamos de práticas ou, mais especificamente, *práticas didáticas*. Para o autor, as práticas didáticas do professor em sala de aula se configuram pelos usos metodológicos, pelas avaliações dos processos de aprendizagem dos alunos, pela partilha de competências, pelo adequado uso e seleção do conteúdo, pela demarcação de normas e pelos valores sociais.

Ao reconhecer a importância do acúmulo de experiências sobre o processo que envolve a socialização dos professores, os textos de Gimeno Sacristán vão ao encontro dos pressupostos teóricos de Marcelo García (2011; 1999; 1991), também recorridos para subsidiar teoricamente esta investigação. O autor explora o conceito de socialização profissional docente em muitas de suas obras e a compreende como sendo um processo mediador através do qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir determinado papel na organização escolar.

No cerne desse dinamismo encontram-se os professores, sejam eles iniciantes ou experientes. Em sua concepção, os professores iniciantes enfrentam inevitavelmente

algumas dificuldades, porém quando eles estão munidos de subsídios práticos para edificar a travessia entre a condição de estudante e a condição de professor, o clima de início de carreira torna-se menos invasivo.

Marcelo García (1991) também fala em condições que devem ser tomadas como parâmetro para a realização das ações práticas. São elas: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de organização de classe); conhecimento do currículo, dos métodos de ensino e de materiais; conhecimento do perfil dos alunos; conhecimento do contexto educativo; e conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos.

Primando pelo equilíbrio da ordem em sala de aula, os autores desenvolvem análises a partir de alguns pressupostos da psicologia e da sociologia. Ressaltam que medidas baseadas em punições não são estratégias educativas adequadas, enquanto recompensas e reforços positivos têm efeitos relativos. Nota-se que as orientações de gestão de classe podem ser verificadas nos programas dos cursos de licenciatura que, em grande medida, oferecem disciplinas voltadas à psicologia, à sociologia e também à filosofia. O que não se nota, porém, é a oportunidade de os licenciandos confrontarem os estudos teóricos com a realidade escolar. Não lhes são dadas condições favoráveis para a aprendizagem do planejamento da gestão de classe, e esta é um requisito importante para a efetivação de ações de preparo prático.

Como é possível perceber, as formulações advindas dos três autores referenciados para sustentar a noção de preparo prático se aproximam e se complementam. Os conceitos por eles propostos, principalmente os de práticas docentes, socialização profissional docente, e gestão de classe e da matéria, constituem um conjunto de elementos que o professor necessita possuir/conhecer para exercer a função de ensinar. Tendo isso muito claro, ressalta-se a importância de um preparo prático que conduza os futuros professores a esse fim.

Assim, com base na fundamentação teórica apresentada, considera-se que o preparo prático seja um processo de contínuo desenvolvimento na formação de professores. Tal processo visa à aproximação do futuro professor com o conjunto de atividades que ele realizará ao longo do trabalho docente. É cumprido prioritariamente *in loco* (no interior das escolas de Educação Básica), mas também opera significativamente na universidade, por ser esse o espaço de orientação e discussão sobre a prática. Caracteriza-se pelo incentivo a vivências para além da observação de eventos cotidianos de sala de aula, ou seja, propõe atuações baseadas em intervenções e participações ativas dos licenciandos, materializadas mediante provimento de condições favoráveis à constituição de práticas didáticas que se configurem por usos metodológicos e partilha de competências.

Os objetivos do preparo prático são intencionalmente projetados para despertar nos licenciandos a capacidade de, através de oportunidades de gestão de classe e da matéria, planejar, executar e avaliar atividades docentes em sala de aula convergentes à finalidade pedagógica que deve ser intrínseca ao trabalho do professor:

a aprendizagem dos alunos.

Logo, como resultado de suas ações, espera-se a potencialização dos conhecimentos práticos incorporados pelos licenciandos e a minimização dos impactos que os iniciantes sofrem ao ingressarem na profissão.

Desconstruir o discurso naturalizador referente ao fazer docente, diante das questões de relação de poder e produção de verdades por meio de discursos naturalizadores, como temas centrais discutidos sob a ótica de Michel Foucault é preciso fazer a desconstrução naturalizada, que em meio ao entendimento de diferentes discursos e práticas impostas historicamente, essas que acabaram seduzidas e reduzidas ao modelo de professoras ideais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto aspirou-se apresentar uma discussão acerca dos problemas que afligem a formação de professores no Brasil, mais especificamente o momento de inclusão à docência, e também apontar alguns caminhos possíveis para que tais problemas sejam superados.

A lógica de argumentação teórica desenvolvida sugere que é necessário que os cursos de formação de professores sejam repensados em sua essência, a partir da potencialização dos conhecimentos práticos. Os futuros professores precisam conhecer mais profundamente o ambiente em que atuarão após concluírem a licenciatura e, para isso, não basta que sejam oportunizadas apenas vivências de observação e aplicações de teorias.

Conclui-se que existem lacunas no processo de formação docente, relacionando-se ao preparo para lidar com a sexualidade. A carência de pesquisas na área retrai ainda mais quando ligada a educação Infantil. O mapeamento de estudos possui dados que contribuem para composição de informações e para a possibilidade de preencher as lacunas referente a uma dada área de conhecimento.

O chão *da escola* enquanto espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores em educação é por si só um território de aprendizagens e não um espaço meramente designado para ensaios. A rotina, o trabalho conjunto e a execução dos conteúdos curriculares, são processos que se aprende participando como sujeito ativo, ou seja, não há prescrições teóricas capazes de substituir a riqueza de uma intervenção prática planejada. Nessa direção, o conceito de preparo prático impresso, mais do que representar um conjunto de ideias baseadas em um referencial pertinente à discussão explicitada, propõe uma orientação. E, apesar de o estudo não pretender de forma alguma esgotar o assunto, infere-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas assessoradas deve ser considerado ponto de partida e de chegada para uma formação sólida.

Vale destacar, formação de professores é uma temática também social urgente, mas deve ocorrer por meio de um trabalho durante toda a vida profissional, começando na

graduação, licenciatura, pós graduação e de forma contínua, intencional, sistemática e crítica, para que os/as docentes possam ressignificar de maneira criteriosa e autônoma as questões com as quais se deparam durante toda sua vida. As políticas educacionais são importantes instrumentos para que as temáticas tais como a sexualidade e relações étnico raciais e de gênero possam ocorrer na escola e assim se multiplicar em todas as comunidades, para avanço de uma sociedade mais equitativa e digna e com mais qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1/2002: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília: MEC, 2000.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-93.

GUARNIERI, M. R. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores – livro 2*. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, p. 107-120.

LIBÂNEO, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 73-94.

MARCELO GARCÍA, C. *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Santiago: Preal, 2011.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTANA, A. C. M. S; INFORSATO, E. C. O estágio supervisionado na formação docente. *CAMINE: Caminhos da Educação*, vol. 3, n. 1, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria & Educação n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.