

Artigo

Formação inicial de professores e inserção à docência: uma aproximação efetiva?

Initial teacher education and insertion into teaching: an effective approach?

Formación docente inicial e inserción en la enseñanza: ¿una aproximación efectiva?

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza¹

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP, Brasil

Resumo

Neste texto tematizo as relações possíveis entre a formação inicial de professores e a inserção à docência, buscando compreender aspectos que favorecem, ou poderiam favorecer, o início da carreira docente. Para tanto, considero como *corpus* do presente estudo, o cotejamento de duas fontes: excertos de textos extraídos de produções escritas de licenciandas do quarto ano de um curso de Pedagogia, e apontamentos de pesquisas que apresentam contribuições ao tema. No que tange à apreciação teórico-metodológica, me aproprio da análise de discurso, segundo a premissa de estudos bakhtinianos. Abarcando o período de vivência no estágio supervisionado, por representar o espaço-tempo-lugar de realização de atividades que envolvem a docência propriamente dita, problematizo questões como: a inserção inicial viabilizada pelo estágio reúne os elementos necessários para que os futuros professores se coloquem no lugar da docência e sintam as diferentes dimensões da profissão? O que seria preciso priorizar para que a formação inicial oferecesse melhores condições de preparo para a prática profissional? Tanto a literatura quanto os enunciados das alunas indicam as persistentes falhas formativas na condução de licenciandos para a aprendizagem da docência, destacando o caráter de mera aplicabilidade de teorias em contextos práticos. Tendo isso em vista, em seção específica, destaco caminhos para uma mudança qualitativa desse cenário.

Abstract

In this text, I discuss the possible relationships between initial teacher training and insertion into teaching, seeking to understand aspects that favor, or could favor, the beginning of the teaching career. For this purpose, I consider as a corpus of the present study, the comparison of two sources: excerpts from texts extracted from written productions of undergraduate students in the fourth year of a Pedagogy course, and research notes that present contributions to the theme. Regarding the theoretical-methodological assessment, I appropriate the discourse analysis, according to the premise of bakhtinian studies. Covering the period of experience in the supervised internship, as it represents the space-time-place of activities that involve teaching itself, I problematize issues such as: the initial insertion made possible by the internship brings together the elements necessary for future teachers to place themselves in the place of teaching and feel the different dimensions of the profession? What would it be necessary to prioritize so that initial training offered better conditions

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Propostas sobre Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6280-1784>. E-mail: nahytamaio@hotmail.com

for preparing for professional practice? Both the literature and the students' statements indicate the persistent formative failures in the conduct of undergraduate students for teaching teaching, highlighting the character of mere applicability of theories in practical contexts. In a specific section, I highlight ways for a qualitative change in this scenario.

Resumen

En este texto, analizo las posibles relaciones entre la formación inicial del profesorado y la inserción en la enseñanza, buscando comprender aspectos que favorecen, o podrían favorecer, el comienzo de la carrera docente. Para este propósito, considero como un corpus del presente estudio, la comparación de dos fuentes: extractos de textos extraídos de producciones escritas de estudiantes de pregrado en el cuarto año de un curso de Pedagogía, y notas de investigación que presentan contribuciones al tema. Con respecto a la evaluación teórico-metodológica, me apropio del análisis del discurso, de acuerdo con la premisa de los estudios de Bakhtin. Cubriendo el período de experiencia en la pasantía supervisada, ya que representa el espacio-tiempo-lugar de actividades que implican la enseñanza en sí, problematizo preguntas como: la inserción inicial hecha posible por la pasantía reúne los elementos necesarios para que los futuros maestros se coloquen en la pasantía. lugar de enseñanza y sentir las diferentes dimensiones de la profesión? ¿Qué sería necesario priorizar para que la capacitación inicial ofrezca mejores condiciones para prepararse para la práctica profesional? Tanto la literatura como las declaraciones de los estudiantes indican las persistentes fallas formativas en la conducta de los estudiantes de pregrado en la enseñanza de la enseñanza, destacando el carácter de la mera aplicabilidad de las teorías en contextos prácticos. Con esto en mente, en una sección específica, destaco las formas de un cambio cualitativo en este escenario.

Palavras-chave: Formação inicial do professor, Docência, Curso de Pedagogia.

Keywords: Teacher education, Teaching, Pedagogy.

Palabras claves: Formación docente inicial, Enseñanza, Curso de Pedagogía.

Introdução

Na condição de professora do ensino superior, lecionando para cursos de licenciatura em instituições públicas e privadas, por inúmeras vezes me deparei com estudantes apreensivos ao iniciarem suas atividades de estágio, o que se devia, na maioria dos casos, ao receio instalado na seguinte indagação: “será que a professora permitirá que eu aplique as atividades previstas ou ficarei apenas na observação?”. Este questionamento, embora aparentemente ingênuo, carrega em si pelo menos duas características problemáticas: a primeira, constantemente em voga nas pesquisas em educação (Gatti *et al.*, 2019; Guarnieri, 2018; Imbernón, 2016; 2010; Sacristán, 2000), reside na inclinação à cultura tecnicista de inserção à docência, ou seja, no modelo baseado na observação, nos relatos e descrições de rotinas e práticas pelos estagiários. A segunda, por sua vez, consiste na ideia de transposição da teoria em prática, expressa, não raras vezes, pelo emprego do termo ‘aplicação’.

De fato, é esperado que nas disciplinas de estágio supervisionado e de metodologias de ensino seja solicitada aos alunos a realização de intervenções didáticas, a fim de que eles possam sentir as dimensões da docência e os desdobramentos práticos das aprendizagens cultivadas inicialmente na universidade, porém, a compreensão de que aprender a ser professor se reduz à mera aplicação de atividades é uma ideia que apresenta fragilidades.

A respeito do caráter de aplicabilidade, pode-se destacar a pretensa noção de que atividades projetadas previamente se ajustam a todo e qualquer contexto. Conceber o movimento pedagógico-didático de uma sala de aula como algo completamente previsível e adaptável, além de configurar uma atitude que demarca certa indiferença às particularidades de cada turma, “privilegia o reconhecimento de uma suposta face estável da escola” (Guedes-Pinto; Fontana, 2006, p. 83) e, uma vez identificada a instabilidade que cerca o trabalho docente e a complexidade das relações estabelecidas, as quais envolvem negociações, momentos de improvisação, diferentes estratégias, posturas e conhecimentos relativos ao ensino e à vida cotidiana na escola, o estagiário pode sentir-se impactado ou até mesmo desmotivado, reafirmando a fatídica frase: ‘na prática, a teoria é outra’.

Ao se perceberem imersos em um ambiente que supunham conhecer, mas que nem sempre corresponde às suas expectativas, outro aspecto torna-se comum nas falas dos estagiários: as constantes críticas ao trabalho docente. Embora não se possa negar a existência de atitudes docentes questionáveis, focalizar as incoerências e as práticas consideradas inadequadas não deveria ser a tônica do estágio. Ao contrário, poderia ser enfatizado o olhar para as práticas em si, sobretudo para as próprias, diante dos episódios diários vividos em sala de aula. Com essa premissa, busco defender uma concepção de estágio enquanto instância constitutiva do ser professor(a) que, nas palavras de Guedes-Pinto e Fontana (2006), propõe um deslocamento de foco: que os estagiários, ao invés de simplesmente observarem e registrarem suas impressões sobre o trabalho docente ou se preocuparem em aplicar teorias, muitas vezes desconectadas da realidade do professor e da turma, passem a se experimentar no lugar da docência.

Segundo as autoras referenciadas, essa perspectiva requer que, para além do apontamento dos problemas já conhecidos do estágio, sejam conjecturadas outras direções, como o fortalecimento da interlocução entre universidade e escola e o provimento de orientações formativas mais específicas para os estagiários. Caberia, nesse sentido, aos professores das disciplinas de estágio, iniciar um trabalho com os estudantes de modo que possam desenvolver a sensibilidade para olhar o outro, para a escuta desse outro, com quem possam compartilhar o cotidiano escolar, com o intuito de entender por que os professores dizem o que dizem e fazem o que fazem. Nas palavras de Bakhtin, seria:

[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2003, p. 23).

Assumindo essa perspectiva – a ser explorada em seção específica –, mais do que estabelecer uma atmosfera benéfica ao estagiário, poderão ser trilhados caminhos mais frutíferos para o entrelaçamento da teoria com a prática, pois na medida em que o aprendiz da docência ganha espaço e confiança para inserir-se organicamente no cotidiano da sala de aula, passa a

ter uma visão de unidade – e não de sobreposição – do que se aprende na universidade e do que se aprende no ‘chão da escola’. Em outras palavras, o estagiário passa a compreender o elo de conexão entre a formação inicial e sua futura profissão.

Mencionadas as duas perspectivas de estágio, chamo atenção para a provocação implícita no título do presente manuscrito, também eleita como minha questão de pesquisa, qual seja: de fato, há uma aproximação efetiva entre a formação inicial de professores e a inserção à docência? Problematizar tal questão é, portanto, o objetivo deste artigo e, para atingi-lo, me pautarei nas contribuições de autores da área e em excertos de produções escritas de licenciandas de um curso de Pedagogia.

A formação inicial nos dizeres da literatura e nos fazeres de licenciandas

Pensar os quefazeres da atuação de futuros professores nas escolas básicas e a preparação para a docência no âmbito da formação inicial é uma preocupação que persigo há algum tempo e está presente em parte de minhas produções (Souza, 2014a; Souza, 2014b; Souza; Guarnieri, 2016; Souza; Passalacqua, 2019). Para mim, sempre pareceu instigante investigar como o estudante de licenciatura – mais especificamente do curso de Pedagogia –, aprende a se tornar professor – neste caso, dos anos iniciais do ensino fundamental –, enfrentando situações nem sempre favoráveis.

Ao iniciar minha trajetória como professora no ensino superior, procurei não perder de vista os meandros presentes nas relações que envolvem o estágio supervisionado (por representar o espaço-tempo-lugar de realização de atividades que aproximam o aluno da docência), a fim de entrelaçar minhas percepções como docente àquelas que eu já havia construído como aluna, pesquisadora e observadora participante. Assim, quando atuei como professora substituta² junto ao departamento de Didática³ de uma universidade pública paulista, investi em discussões sobre o processo de inserção à docência com os discentes matriculados no quarto ano do curso de Pedagogia e propus o desenvolvimento de atividades semanais, cuja tônica versou sobre as experiências práticas nas escolas.

Ao ler e corrigir tais atividades verifiquei que muitas das percepções apontadas vão ao encontro do que a literatura da área apresenta acerca do assunto, sobretudo no que se refere ao silenciamento das potencialidades do estágio em função das falhas de diferentes naturezas que o fazem manter-se aquém do desejável (Souza; Passalacqua, 2019). Diante desse rico material, selecionei quatro excertos de textos escritos por licenciandas⁴ para incorporar ao estudo que ora se apresenta. Tal escolha teórico-metodológica embasou-se na premissa bakhtiniana de que os discursos escritos revelam, em sua subjetividade, possibilidades férteis de análise de determinados contextos.

² A atuação em referência ocorreu no primeiro semestre letivo de 2018.

³ A disciplina do departamento de Didática que esteve sob minha responsabilidade é do eixo teórico-prático. Portanto, apesar de a disciplina em questão não ser propriamente a de estágio, pude explorar questões concernentes às idas dos alunos às escolas.

⁴ Cumpre informar que optei por atribuir nomes fictícios às alunas, a fim de que suas identidades sejam preservadas.

- Excerto 1:



torna no transcorrer das aulas, um sentimento de preocupação decorrente da ausência de subsídios formativos suficientes para o início da profissão. O excerto transparece a urgência de direcionamentos que ultrapassem questões técnicas, tal como é defendido em diversos estudos, como a recente obra *Professores do Brasil: novos cenários de formação* (Gatti *et al.*, 2019).

No livro supracitado, as autoras discutem dados provenientes de relatórios, mapeamentos e revisões sistematizadas, apontando reiteradamente o quão importante se faz a superação do tipo de formação mercantilizada e pragmatista que supõe que os docentes possam aplicar em suas aulas os fundamentos teóricos e as técnicas didáticas estudados na graduação, sem compreender os processos pedagógicos subjacentes e sem considerar o contexto social e institucional no qual o processo de ensino tem lugar. Nessa visão, o principal impasse que se instala é que:

Quando a docência fica reduzida à dimensão técnica, cabe ao professor um papel de implementador de métodos e técnicas para conquistar resultados, deixando de fazer parte da sua atividade profissional o questionamento das intencionalidades do ensino (Gatti *et al.*, 2019, p. 182).

Desse modo, o que a estagiária anuncia sobre ‘trabalhar como se deve chegar às escolas, como dialogar com o professor experiente, como entender as rotinas’, mais do que um desejo pessoal, revela uma necessidade formativa para a qual os cursos de licenciatura não podem deixar de se atentar, pois conhecer as condutas sociais adequadas para se expressar no ambiente escolar e aprender a ter ‘jogo de cintura’ e fazer negociações, são práticas que podem desencadear o estabelecimento de relações de parceria com os professores e, conseqüentemente, a aprendizagem efetiva e intencional da arte de ensinar.

Acerca desse assunto, Bakhtin (2003) advoga que, quando estamos diante do outro e escutamos/visualizamos algo que este sujeito diz sobre uma vivência qualquer, precisamos reconhecer a legitimidade desta enunciação e, de algum modo, nos colocarmos no lugar do outro, na tentativa de conjecturar como seria aquela vivência. Esse exercício constante de observação, alteridade e aprendizagem, não é, evidentemente, uma habilidade inata. Deveria, portanto, ser estimulada na formação inicial, pois é na busca pela compreensão do outro que “desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (Bakhtin, 2003, p. 383).

De modo complementar, o próximo excerto elucida outro aspecto importante sobre o momento do estágio da formação inicial.

- Excerto 2:

É importante destacar a forma como os professores das disciplinas conduzem os estudantes para o estágio, para chegarem e serem bem acolhidos nas escolas. [...] É importante, principalmente, que o estagiário tenha uma participação efetiva que vise colaborar para sua aprendizagem prática da docência. [...] Para isso é preciso que se estabeleça uma relação dialética entre aluno da graduação, universidade e escola (Júlia – diurno, 2018).

aprendizagem da docência. Nesse sentido, é fundamental observar como se efetiva a relação da universidade com o grupo de escolas da rede de ensino que recebem seus alunos, e se a inserção deles 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), alegam que o contato entre as duas instituições formadoras é limitado, o que evidencia a primeira falha desse momento, pois por vezes incumbe-se “ao próprio estagiário escolher e entrar em contato com a escola em que fará estágio” (p.23).

No lugar de professora, me senti desalentada ao ouvir tantos relatos semelhantes ao de Júlia durante as aulas que ministrei. Enquanto ex-aluna/estagiária, rememorei minha trajetória na graduação e me vi contemplada pelas falas, já que também não havia recebido uma mediação que facilitasse a entrada nas escolas básicas durante o estágio. Isso me fez depreender que existem falhas persistentes no processo de inserção à docência.

Outro ponto que merece destaque diz respeito ao tipo de atuação exercido pelo estagiário, também mencionado por Júlia. Apesar das críticas e insistências advindas do meio científico e dos avanços no que tange ao significado atribuído aos estágios supervisionados no decorrer dos anos, esse espaço ainda tem se revelado insuficiente para que o licenciando tenha condições de assimilar a complexidade da docência (Souza; Guarnieri, 2016).

Sacristán (1995) sublinha que um professor que possui múltiplas experiências e significativas vivências em sua trajetória de formação inicial, tende a consolidar práticas mais sólidas e mais contextualizadas. As experiências acumuladas sobre o processo de ensino e aprendizagem e de socialização compõem a ação prática e permitem o preparo para o enfrentamento da docência mais efetivamente.

Pesquisas sobre formação do professor e trabalho docente (Gatti *et al.*, 2013; Guarnieri, 2018) apontam que os licenciandos que têm a oportunidade de vivenciar intensamente as diferentes facetas do trabalho pedagógico costumam sofrer menos impactos ao iniciarem a carreira profissionalmente. Isso acontece porque o contato estreito e ativo com situações reais de sala de aula adquirido no estágio pode favorecer a tomada de atitudes e estratégias adequadas a determinado contexto. Os discentes que, por sua vez, simplesmente observam as práticas dos professores sem poderem intervir ou aplicam teorias em forma de atividades, tendem a alegar que durante o estágio não adquiriram sequer uma noção sólida sobre a relação entre teoria e prática.

Especificamente sobre essa questão, a estagiária Alice enfatiza:

- Excerto 3:

As teorias abordadas dentro da universidade foram mais sentido se a vivenciássemos na prática de forma intensa, ou seja, desenvolvendo as atividades nas escolas na condição de estagiário e depois ao discutindo com os professores do ensino superior, e

forma descontextualizada, distante dos problemas dos professores e de seu contexto, faz com que os futuros docentes não vejam em tais ensinamentos uma possibilidade de transformação do conhecimento teórico em conhecimento teórico-prático. Para o autor, “se os cursos permanecerem em uma fase de explicação, é possível que sejam inúteis”. (p. 37).

Dentre os principais objetos de análise de pesquisas realizadas ao longo dos últimos anos no campo da formação de professores, pode-se situar a relação entre a teoria e a prática. Autores como Pimenta (2001), Pimenta e Lima (2004) e, posteriormente, o conjunto de pesquisadores que integram a obra organizada por Gatti *et al.* (2013), impulsionaram o reconhecimento da prática como fonte de conhecimento a ser desenvolvida nos cursos de licenciatura, inspirando uma série de estudos nacionais. Para eles, quando o licenciando tem a oportunidade de visualizar na prática os conceitos estudados na teoria, percebe de forma mais significativa o que é ser professor.

Mas, será que nos cursos que formam professores conseguimos visualizar essa premissa de unidade entre conhecimentos teóricos e práticos? Se nos pautarmos no fragmento de texto de Alice é presumível que a resposta seja não.

Conforme apresentado nas considerações introdutórias deste texto, é comum que, por relação entre teoria e prática, compreenda-se a aplicação da teoria na prática. Essa confusão faz-se frequente pelo fato de nem sempre ficarem claras as orientações formativas sobre o assunto. E, embora os alunos muitas vezes se entreguem a essa concepção, parece que eles próprios identificam suas falhas. A esse respeito, o quarto e último excerto selecionado menciona:

- Excerto 4:



pro... como os práticos compõem um amálgama de saberes que o (futuro) professor precisa conhecer/dominar para estar apto ao ensino. O ensino pode ser compreendido, nesse sentido, como o 'produto final' da formação docente. No entanto, faz-se precioso incutir a perspectiva de que:

[...] ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos, com a tomada de consciência do papel social do docente em suas implicações para o desenvolvimento e a vida dos alunos. [...] É relevante ter claro o perfil desejável desse profissional – a literatura especializada indica que conhecimentos importantes para a docência, além dos fundamentos da educação, são: conhecimento do aluno e de seus contextos; compreensão da relação da linguagem com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social; conhecimento da disciplina a ser trabalhada na docência e de seus respectivos conhecimentos pedagógicos (conhecimento pedagógico dos conteúdos), tratados sempre de maneira integrada aos saberes adquiridos nas práticas educativas; e, conhecimentos sobre avaliação de alunos e avaliação educacional (Gatti *et al.*, 2019, p. 75).

Com relação ao tema, Mariana, assim como diversos outros licenciandos, admitiu em sua produção textual que entrelaçar teoria e prática é uma ação que envolve muito mais do que simplesmente a aplicação. No

entanto, logo na sequência, a aluna afirma não conhecer os caminhos a serem percorridos para que essa relação se estabeleça no âmbito do estágio.

Que caminhos seriam esses? Existiriam horizontes mais virtuosos para pensarmos o estágio? Na seção a seguir discutirei essas questões.

Caminhos para uma conexão profícua entre formação e inserção docente

Não se pode seguir ignorando que existe uma fase claramente diferenciada no processo de transformar-se em um bom professor que tem suas próprias características e necessidades e que funciona como um elo entre a formação inicial de professores e seu futuro desenvolvimento profissional (Marcelo García, 2011, p. 34, tradução nossa).

Nesta seção aprofundarei a concepção, já esboçada no início do texto, sobre a formação inicial e suas possíveis conexões com a inserção à docência. Buscando uma compreensão do que seja essa conexão, me ancoro nas palavras de Guedes-Pinto e Fontana (2006), para mim muito caras: trata-se de um período de transição em que os futuros professores possam se colocar no lugar da docência.

De acordo com as autoras, colocar-se no lugar da docência é uma concepção que ultrapassa a posição de quem observa ou toma nota dos acontecimentos; refere-se a uma inserção nas relações sociais que vise a um verdadeiro mergulho na realidade das escolas, de modo que as atividades desenvolvidas no âmbito do estágio tanto desempenhem um papel na construção dos conhecimentos relativos à transposição didática a serem planejados, como também possibilitem a necessária reflexão acerca das representações sobre o trabalho docente.

Imbernón (2016), de modo similar a Sacristán (2000), sugere criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas, de modo que lhes seja permitido examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.

Dois pilares são, portanto, cogitados para que mudanças qualitativas na formação de professores e, mais especificamente no período que compreende a inserção de licenciandos à docência, aconteçam. Assim, podem ser consideradas: a) orientações de reflexão sobre as condutas ao se apresentar nas escolas; e b) orientações específicas, que envolvem desde a apropriação de conhecimentos (disciplinares e pedagógico-didáticos) até os meios mais adequados de mediá-los.

As orientações de reflexão podem auxiliar os estudantes a explorarem da melhor maneira possível a vivência nas escolas. São algumas delas: mostrar disponibilidade para desenvolver atividades *com* o professor e não *para* o professor; ser pontual e cumprir o compromisso firmado com relação aos dias da semana em que frequentará a escola; ter iniciativa para prestar auxílios específicos; levar materiais pedagógicos complementares e propor outras abordagens, desde que com bom senso para que não invada o perímetro da autonomia profissional do professor; observar como o professor executa seu planejamento e, ao mesmo tempo, prepara-se para possíveis improvisos; ganhar a confiança do professor, estabelecendo uma postura diplomática e amigável; evitar fazer juízos de valor ou registrar em demasia os

eventos cotidianos no caderno de campo durante a permanência na sala, pois essa prática pode gerar uma situação de desconforto; e endereçar as dúvidas e problemas enfrentados ao docente da disciplina de estágio a fim de que se possam discutir alternativas conjuntamente.

Libâneo (2018), tenciona aspectos que podem auxiliar os professores universitários a conduzirem de modo mais eficaz as disciplinas de estágio: a ênfase no estudo dos conteúdos que serão ensinados nas escolas da educação básica; a garantia no ensino da relação conteúdo/método; e a garantia na formação da integração entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico-didático do conteúdo.

Há ainda uma terceira contribuição, inspirada em Saravia e Flores (2005) que, embora fuja do alcance de alunos e professores, cabe às universidades. Estas consistem em: estruturar um sistema de formação mais criativo, flexível e crítico, centrado na realidade e em seu contexto, aberto às mudanças no campo da ciência e da Pedagogia; enfrentar as tensões entre teoria e prática; avaliar constantemente os currículos da formação inicial dos docentes, pois há defasagens consideráveis em conhecimentos e metodologias de ensino; levar os estudantes a compreenderem que ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos; reconhecer que a prática de sala de aula é importante e que há, portanto, imenso valor em oferecer, por meio de professores experientes, uma boa tutoria aos estudantes em formação, em especial naquelas que tendem a ser adotadas na realidade escolar; e entender que os enfoques pedagógicos precisam se alimentar das tendências pedagógicas, filosóficas e sociológicas presentes no debate contemporâneo.

Diante dos horizontes possíveis explicitados nesta seção, concluo, sem a pretensão de esgotar o assunto, que romper a natureza eminentemente teórica dos cursos de formação de professores e a noção de que o estágio representa a relação entre teoria e prática em que a primeira é aplicada na segunda, é uma necessidade que se faz imperativa para que os futuros professores se sintam mais preparados para enfrentar os caminhos nada suaves da docência.

Considerações finais

Este artigo procurou discutir, por meio da análise de registros escritos de estagiárias de um curso de Pedagogia e de literatura específica, como a formação tem estabelecido conexões com a inserção à docência.

Os dados aqui apresentados apontaram enfaticamente para o caráter de aplicação de teorias e de distanciamento entre saberes oriundos da formação inicial e os conhecimentos constituídos ao se ingressar na profissão docente. De acordo com os excertos das produções das estagiárias, a dicotomia entre teoria e prática mostra-se persistente apesar de todos os estudos que já se debruçaram sobre esse tema. Essa verificação vai ao encontro das informações presentes nas obras consultadas, as quais fundamentaram, também, as possibilidades de superação da realidade estampada em significativa parcela dos cursos que formam professores.

Como principais alternativas para uma mudança qualitativa nesse cenário, destaco a premissa de o estagiário colocar-se no lugar da docência

(que se aproxima), bem como colocar-se no lugar do professor (num sentido que permita aprendizagens e promova a alteridade), conforme sugere Bakhtin (2003), o que poderá se dar mediante orientações pontuais tanto na esfera comportamental e reflexiva dos licenciandos, como na esfera da apreensão de conhecimentos disciplinares e pedagógico-didáticos.

Por fim, realço a importância de todos os envolvidos com as atividades de inserção à docência, sobretudo os docentes das disciplinas universitárias e a própria universidade, se articularem para que, gradativamente, o modelo de formação inicial de professores passe a representar uma legítima possibilidade de interlocução com a inserção profissional à docência.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

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

GATTI, Bernardette Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GUARNIERI, Maria Regina. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin; Ceará: UECE, 2018. p. 99-112.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Cação. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: FaE /UFMG, n. 44, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação de professores: uma mudança necessária**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin; Ceará: UECE, 2018. p. 39-65.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-93.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARAVIA, Luis Miguel; FLORES, Isabel. **La formación de maestros en América Latina**: estudio realizado en diez países. Peru: Ministerio de Educación, DINFOCAD, PROEDUCAGTZ, 2005.

SOUZA, N. C. A. T. Repensando o processo de inserção de licenciandos à docência: implicações de propostas recentes para a formação inicial. **Revista Lugares de Educação**. v. 4, n. 8. Paraíba/RN, 2014b.

SOUZA, N. C. A. T.; GUARNIERI, M. R. O lugar da prática na formação inicial de professores: o conceito de preparo prático em contextos de inserção à docência no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 11, n. 2., 2016.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de. **As ações do PIBID pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014a.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de; PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. O processo de construção da profissionalidade docente: aspectos concernentes à formação inicial. **Revista Internacional de Educação Superior**. v. 5. Publicação Contínua, 2019.

Contribuição de cada um dos autores

Autor 1: Responsável pela organização do material de análise, bem como pela sistematização, redação e revisão do texto.

Enviado em: 24/04/2020 | Aprovado em: 10/06/2021

