



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Samara Andrade da Costa

**Residência Docente, formação e profissionalização de professores: as
experiências de egressos do Programa do Colégio Pedro II**

Duque de Caxias

2017

Samara Andrade da Costa

Residência Docente, formação e profissionalização de professores: as experiências de egressos do Programa do Colégio Pedro II

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, escola e seus sujeitos sociais.

Orientadora: Prof^ª Dra. Sônia Regina Mendes dos Santos

Duque de Caxias

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

C237 Costa, Samara Andrade da
Tese Residência docente, formação e profissionalização de professores: as experiências de egressos do Programa do Colégio Pedro II / Samara Andrade da Costa – 2017.
142 f.

Orientador: Sonia Regina Mendes dos Santos.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Professores - Formação - Teses. 2. Práticas de ensino - Teses. I. Santos, Sonia Regina Mendes dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Samara Andrade da Costa

Residência Docente, formação e profissionalização de professores: as experiências de egressos do Programa do Colégio Pedro II

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, escola e seus sujeitos sociais.

Aprovada em 6 de junho de 2017.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Sônia Regina Mendes dos Santos (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Ludmila Thomé de Andrade
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2017

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos(as) os(as) professores(as) da educação básica. Em especial aos(as) meus(minhas) colegas de profissão do município de Puxinanã, interior da Paraíba. Dedico, também, àqueles que não se calam e nem se conformam diante do desmonte da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradecer primeiramente a Deus por ter me permitido chegar até aqui, apesar das tantas dificuldades vividas por uma professora/estudante que resolveu se aventurar pelos caminhos acadêmicos há mais de mil quilômetros do seu estado de origem, incluindo atraso e falta de salário, num período tão conturbado politicamente.

Agradecer à minha mãe, Gilvanice Wanderley, por tantos anos de dedicação a nós, suas filhas, mesmo passando por inúmeras violências, inclusive psicológicas, no entanto, ela sempre esteve a nos ajudar e cuidar em estado de fortaleza. Meu amor por você nunca poderá ser calculado. Meu afeto e dedicação incondicional às minhas irmãs, Sonally e Sarah.

Agradecer ao meu eterno namorado, Renan Claro, por todo o apoio, por toda a ajuda para me manter aqui no Rio de Janeiro sem passar por grandes dificuldades, por sua compreensão, por seu amor. “De todo o amor que eu tenho, metade foi tu que me deu”.

Agradecer à minha orientadora, Sônia Mendes, por sua infundável paciência, pela confiança, estímulo e apoio em todo o percurso da pesquisa. Agradecer também à minha banca que, gentilmente, aceitou contribuir com esta pesquisa. Gratidão a vocês professora Amélia Escotto do Amaral Ribeiro e Ludmila Thomé de Andrade.

Agradecer a todos os meus amigos e amigas que estiveram, de longe e de perto, emanando energias positivas durante todo o percurso produtivo.

A todos da família UERJ/FEBF, o meu eterno agradecimento.

A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou
- Eu não aceito
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas
Que puxa válvulas
Que olha o relógio
Que compra pão às 6 da tarde
Que vai lá fora
Que aponta lápis,
Que vê a uva, etc., etc.
Perdoai,
Mas eu preciso ser outros.
Eu penso em renovar o homem usando borboletas.

Retrato do artista quando coisa – Manoel de Barros

RESUMO

COSTA, Samara Andrade da. *Residência Docente, formação e profissionalização de professores: as experiências de egressos do Programa do Colégio Pedro II*. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

Esta pesquisa tem como propósito compreender os processos de construção dos saberes docentes, dentro de políticas/programas de formação de professores, partindo da experiência vivida por professores atuantes na educação básica, no Programa de Residência Docente instaurado no Colégio Pedro II. As reflexões iniciais estão embasadas na proposta de formação dentro da própria profissão, como sugere o programa, na perspectiva de compreender as contribuições das formações para o enfrentamento dos desafios cotidianos dos professores, pensando nas relações estabelecidas entre estes e os seus saberes, sua profissionalização e perspectivas formativas, pautadas na concepção de um ideário autônomo, crítico, reflexivo e colaborativo para o magistério. Para direcionamento da investigação, utilizou-se como referencial teórico Tanuri (2000) e Saviani (2009) nas contribuições sobre o histórico de formação docente no Brasil, além de Nóvoa (1999, 2009, 2013), Ball (2002), Sarti (2013) e Souza (2014) para tratar da formulação de políticas públicas para educação, a relação entre as Universidades e a educação básica, sobre a proposta de formação dentro da própria profissão e o sistema colaborativo nas escolas. Ainda, contou-se com as discussões trazidas por Contreras (2012), Dubar (2012) e Gauthier (2013) para o diálogo sobre a profissionalização docente, a relação destes com os seus saberes e a atuação docente pela via da autonomia e colaboração. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter descritivo, na modalidade estudo de caso, que envolve a pesquisa documental e as narrativas dos professores residentes. Os resultados dessa abordagem apontam para uma reflexão contínua sobre a formação docente e que, diante das dificuldades encontradas na prática cotidiana, os professores buscam soluções pela via do conhecimento, refletindo sobre a necessidade constante de aperfeiçoamento. Constatou-se que os professores não se percebiam como produtores de saberes, nem como participantes na construção das políticas destinadas à formação. Por isso, é preciso ampliar as possibilidades de participação na formulação e nos processos de implementação de políticas que partam da ideia de uma formação em serviço, construindo de modo coletivo, saberes a partir das experiências dos professores. Por fim, pode-se dizer que as maiores dificuldades enfrentadas por professores na escola e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, diz respeito às oportunidades de incentivo para o trabalho colaborativo e autônomo, bem como às relações estabelecidas entre escola, aluno e família.

Palavras-Chave: Residência Docente. Políticas de formação. Profissionalização. Autonomia.

ABSTRACT

COSTA, Samara Andrade da. *Teaching Resident, graduation and professionalization of teachers: the experiences of graduates from Colégio Pedro II's Program*. 2017. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

This research has the purpose of comprehending the process of construction of the teachers knowledge, among teachers' graduation policies/programs, starting from active teacher's living experience at the Teaching Resident Program instituted at Colégio Pedro II. Initial thoughts are based on the proposal of graduation inside their own profession, as the program suggests, in the perspective of comprehending the contributions of graduation at coping with everyday teacher's challenges, thinking about the established associations between teachers and their knowledge, their professionalizations and graduating perspectives, based on the concept of an autonomous thinking process, critic, reflexive and collaborative for the magisterium. Theoretical references were used for this research's targeting, like Tanuri (2000) and Saviani (2009) on the contributions about the teacher's graduating history in Brazil, besides Nóvoa (1999, 2009, 2013), Ball (2002), Sarti (2013) and Souza (2014) to discuss the formulation of public policies for education, the relationship between Universities and basic education, the graduation proposal inside their own profession and the collaborative system in schools. In addition, there were discussions brought by Contreras (2012), Dubar (2012) and Gauthier (2013) about faculty professionalization's dialog, its relation with teacher's knowledge and the teaching performance through autonomy and collaboration. It is a qualitative study of descriptive character, in the case study modality, which involves documental research and resident teacher's narrative. The results of this approach points towards a continuous reflection about teacher's graduation and that coping with everyday practical difficulties, teachers search for solutions through the way of knowledge, reflecting about the constant need of improvement. It was found that teachers didn't notice themselves as knowledge producers, neither as participantes in the construction of graduation policies. Finally, one can say that the biggest difficulties faced by teachers in school and in the established relations in the scholarly environment are the incentive opportunities to collaborative and autonomous work, as well as the relations established among school, student and family.

Keywords: Teaching Resident. Graduation Policies. Professionalization. Autonomy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Trabalhos de conclusão de pós-graduação sobre a Residência Docente	19
Quadro 2 –	Artigo científico sobre Residência Docente	20
Quadro 3 –	Artigos científicos sobre Residência Docente	21
Quadro 4 –	Trabalho monográfico de conclusão de curso sobre a Residência Docente	22
Quadro 5 –	Livro sobre Residência Docente encontrado em evento acadêmico	23

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF	Conselho Federal de Educação
CPII	Colégio Pedro II
EN/ENs	Escola Normal/Plural
ESPE	Escolas Superiores do Professorado e da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
HEM/HEMs	Habilitação Específica para o Magistério/Plural
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
IUFM	Institutos Universitários de Formação de Mestres
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NPM	Nova Gestão Pública
PIBID	<i>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</i>
PL/ PLs	Projeto de Lei/Plural
PNAIC	<i>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</i>
PRD	Programa de Residência Docente
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RD	Residência Docente
RE	Residência Educacional
RM	Residência Médica
RP	Residência Pedagógica

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1.	PERCURSOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: RELAÇÕES ENTRE A LDB E A RESIDÊNCIA DOCENTE	30
1.1	Breve histórico sobre a formação docente no Brasil e seus marcos legais	30
2.	RESIDÊNCIA EDUCACIONAL/PEDAGÓGICA/DOCENTE: COMPREENDENDO OS PROJETOS DE LEI E A PROPOSTA DO COLÉGIO PEDRO II	47
2.1	Processo de instituição da Residência: projetos e inspirações	48
2.2	Implementação e execução do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: considerações a partir de fontes documentais	68
3.	SABERES DOCENTES, AUTONOMIA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO: CAMINHOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO	77
3.1	Saberes necessários ao trabalho pedagógico	77
3.2	Profissionalização e autonomia: (re)construindo uma identidade profissional docente	84
3.3	Formação em serviço: construindo a autonomia e a identidade profissional in loco	91
4	NARRATIVAS, SABERES E EXPERIÊNCIAS: RELATOS SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS PROFESSORES	96
4.1	Percursos da formação dos Residentes: conflitos, construção de saberes e experiências	96
4.1.1	<u>O curso de formação e as escolhas para ingresso no magistério: da esperança por oportunidades à militância política</u>	98
4.1.2	<u>Atuação profissional e ciclo de aprendizagem dos professores iniciantes</u>	102
4.1.3	<u>Afinal, quais são os saberes considerados necessários a ação pedagógica por professores?</u>	108
4.2	Políticas públicas e formação em serviço: participação dos professores e o seu lugar no processo formativo em busca de autonomia	111
4.2.1	<u>Residência Docente e participação dos professores</u>	111
4.2.1.1	O olhar analítico dos professores sobre o PRD: contribuições, discordâncias	118

	e fragilidades	
4.2.2	<u>Autonomia: limitações e a construção coletiva</u>	122
4.2.3	<u>Formação de/para quem? Opiniões sobre a participação dos professores na construção de políticas formativas</u>	125
	PARA NÃO CONCLUIR	129
	REFERÊNCIAS	134
	APÊNDICE A – Ficha de Identificação	139
	APÊNDICE B - Roteiro de Entrevistas Narrativas	141
	ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	143

INTRODUÇÃO

O interesse por políticas públicas e educação surgiu no ano de 2009 quando atuei¹, enquanto formadora dos professores do Projovem Urbano, na cidade de Campina Grande-PB, na perspectiva de avaliar, a partir das narrativas docentes e dos alunos, a eficácia dos programas vindos do Governo Federal com uma proposta formulada independente da realidade de cada localidade, com sistemas e avaliações pré-determinados e que pouco permitam ao professor uma prática baseada na autonomia e na valorização dos saberes docentes. Mesmo que a pesquisa inicial tenha sido voltada para o impacto do programa na vida dos jovens, ali nasciam as primeiras inquietações acerca da formação e do processo de profissionalização docente. Essa pesquisa resultou na minha monografia de pós-graduação, que concluí em 2011, sendo que após esse momento continuei as leituras sobre formação fora dos espaços acadêmicos, priorizando o exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Posteriormente, durante dois anos (2013/2014), momento este em que concomitantemente era professora alfabetizadora, participei do programa de formação continuada Pacto pela Alfabetização na Idade Certa como cursista. Este foi um período de muitos conflitos para o meu processo de formação e de autoformação, uma vez que a proposta democrática e inovadora redigida nos documentos escritos se apresentava contraditória em relação ao sistema avaliativo prescritivo e com determinações vindas do campo macro (gestores do programa) que desconsideravam os saberes docentes, as realidades e diferenciações de cada turma, no sentido de “permitir” os relatos docentes nos momentos de formação, mas exigindo que o professor aplicasse determinadas atividades e métodos em sua sala.

A principal razão que me moveu até aqui e o meu pensar sobre formação docente foi justamente a ânsia em contribuir para a legitimação das narrativas, pesquisas e produções docentes dentro da profissão e na academia, refletindo circunstancialmente sobre as relações estabelecidas pelos professores entre seus saberes e sua formação, numa perspectiva emancipatória, com práticas que sejam baseadas em relações de alteridade, valorizando os aspectos colaborativos de trabalho e profissionalização.

¹Neste estudo, sempre que referenciar a mim mesma, lançarei mão da 1ª pessoa do singular, pretendendo tornar as elucidações sobre a minha trajetória profissional mais compreensíveis.

Talvez por entender que o professor não é apenas um “aplicador” de técnicas e métodos e por observar o surgimento de muitas políticas formativas que apostam numa proposta ainda com muitas características tecnicistas², mas com documentos que marcam uma dicotomia por pressupor uma prática democrática que preza por uma educação crítica e emancipatória, uma vez que desde o PROFA até o PNAIC as epistemologias são as mesmas sob novas “roupagens”, é que cabe elucidar a investigação do processo formativo docente no Brasil, uma vez que estudos apontam as fragilidades de tais políticas. De acordo com Nóvoa

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009a, p.23).

Para Candau (1997) as formações continuadas não podem ser vistas como acúmulo de informações e cursos. Ao contrário, elas devem subsidiar um trabalho baseado em reflexões críticas da atuação enquanto educadores, pensando numa reconstrução identitária e em construção de saberes de forma mútua entre os profissionais, caracterizando um trabalho colaborativo e não individualizado.

No ano de 2015, tomei conhecimento da existência dos programas de Residência Docente (ou Pedagógica, ou Educacional) em conversa com a minha orientadora e, partindo de uma pesquisa muito prematura sobre o tema e de relatos de terceiros, me senti bastante motivada a investigar tal proposta, visto que a Residência prevê a formação em exercício, seguindo alguns parâmetros da residência médica, que até hoje é considerada por estudiosos como Nóvoa, embasado por discussões de Lee Shulman, um exemplo a ser seguido em se tratando de formação inicial e continuada para quaisquer que sejam as profissões. A esse respeito, Nóvoa afirma que

Do que pude observar, quero chamar a atenção para quatro aspectos: i) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; ii) a identificação de aspectos a necessitem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; iii) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; iv) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem. Estamos perante um modelo que pode servir de inspiração para a

² Para LUCKESI (2003), a educação tecnicista compreende que “a comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento.” (p.62)

formação de professores. Os quatro aspectos acima mencionados encerram quatro lições importantes (NÓVOA, 2009a, p. 34).

A problemática desta pesquisa gira em torno da proposta de formação da Residência Docente para os professores da Educação Básica e de sua complexidade, diante do desejo dos professores por formações que se aproximem de fato das suas realidades, contribuindo significativamente para o seu processo de profissionalização, caminhando para uma educação autônoma e que valorize o magistério, assim como os seus saberes e as suas experiências.

No Brasil, a Residência Docente veio com a proposta de alterar a dinâmica dos estágios supervisionados e a quantidade de horas do estágio obrigatório e, conseqüentemente, alteraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O primeiro documento que legalizaria a Residência seria o Projeto de Lei do Senador Marco Maciel, nº 207, de 2007. Tal projeto, assim como os que vieram a *posteriori* preveem a modificação, primordialmente, do artigo 65 da LDB, que disserta sobre a obrigatoriedade da prática de ensino de no mínimo 300 h. Vale ressaltar que tal proposta fala de uma formação em uma etapa ulterior aos cursos de formação a nível Normal e superior em Pedagogia.

Além do projeto citado anteriormente, ainda tramitou pelo senado o Projeto de Lei nº 284, de 2012 do senador Blairo Maggi que, quando em reta final de votação para ser levado a Câmara dos deputados, cita a experiência do Colégio Pedro II, mudando o nome de Residência Educacional, proposto por Maciel, para Residência Pedagógica, achando que o nome atenderia melhor ao que se propõe o projeto. Enquanto um destinou a Residência aos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, o outro ampliou as possibilidades para todos os professores da educação básica. Além disso, se diferenciaram também no que diz respeito à quantidade de horas para a duração da formação: Maciel defendia 800 h de duração, enquanto Maggi sugeriu 1600 h de formação, ambos com a oferta de bolsa de estudo para os docentes.

Há ainda outro Projeto de Lei que também esteve em processo de tramitação, o qual tem como autor o senador Ricardo Ferraço. O Projeto nº 6 de 2014 traz as relações entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2010, com a institucionalização do programa de Residência do Colégio Pedro II. Também cita que, em 2013, o Estado de São Paulo criou e regulamentou o Programa de Residência Educacional.

O Projeto de Ferraço, assim como o de Maggi, teve como relator o senador Cyro Miranda. Em um primeiro parecer foi feita uma avaliação negativa, uma vez que o Projeto de Maggi tinha um mesmo propósito e tinha sido apreciado e aprovado pelo Senado no dia 8 de abril de 2014. No entanto, os trâmites do PL 6/2014 ainda não foram finalizados de acordo

com os pareceres apresentados no site do Senado Federal, visto que, por uma mudança regimental, mais uma vez o projeto foi retomado pela senadora Marta Suplicy, dando continuidade ao seu processo de tramitação.

Neste cenário, o objetivo geral desse estudo é entender as formas como vem sendo construída e constituída a Residência Docente, enquanto política pública destinada à formação dos professores dentro da profissão, levando em consideração a importância de se pensar como tais políticas estão sendo produzidas e se realmente atendem às necessidades dos professores. É importante refletir também sobre o poder de decisão do professorado sobre os programas criados para eles próprios. O que eles acham da proposta? Quais as implicações no seu processo de formação e autoformação? Qual a utilidade das “negociações” feitas nos momentos formativos para a aprendizagem dos alunos e para a sua prática pedagógica? Ou seja, quais os impactos das formações para os professores, para o seu trabalho e para sua profissionalização? Dentre outros fatores, estes são alguns dos tantos questionamentos que impulsionam essa pesquisa.

A proposta seria, primordialmente, compreender os efeitos do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II nos processos de formação continuada dos professores com habilitação para os Anos Iniciais, as relações que os professores mantêm com os seus saberes dentro dessa perspectiva formativa e as contribuições do programa para a práxis docente. No entanto, devido a questões regimentais e burocráticas, foi preciso ampliar o público participante para professores atuantes em toda a Educação Básica.

A escolha pelo estudo da proposta do Colégio Pedro II, nesta pesquisa, se deu pelo fato de ser a única instituição, no Rio de Janeiro, que oferece a Residência em moldes aproximados dos quais propõem os Projetos de Lei. No auge dos seus quase 180 anos de existência, é considerada uma das instituições federais de ensino mais tradicionais pela população carioca e fluminense, devido o seu sistema de ensino e pela equiparação aos Institutos Federais de Educação. Sua estrutura física conta com 14 *campi*, sendo destes doze no município do Rio de Janeiro, um em Duque de Caxias, um em Niterói, além de uma unidade destinada à educação infantil, em Realengo. Manteve a tradição, desde o período Imperial, de fazer seleções criteriosas para o ingresso dos alunos.

Além do Ensino Básico, o Colégio oferece o Ensino Médio Integrado, na modalidade regular, e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), além de cursos técnicos das mais diferentes ordens, contando também com Núcleos de Estudos divididos em quatro eixos: estudos afro-brasileiros, transdisciplinaridade de humanidades, pesquisas audiovisuais em geografia, e ainda, documentação e memória do Colégio Pedro II. Também, conta com um

programa de pós-graduação *stricto sensu* em matemática e atua na formação docente por meio do Programa de Residência Docente o qual, ao final do curso, certifica em nível de pós-graduação *lato senso* o professor cursista.

O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II foi criado em 2011, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e sua primeira versão foi implementada em 2012, prevendo o aperfeiçoamento de professores atuantes na Educação Básica das escolas públicas (priorizando os que têm menos tempo de formação). Totalizando uma carga horária de 420 h, com duração de nove meses a um ano, o professor residente desenvolve atividades na área da docência, em setores administrativo-pedagógicos e atividades em formação continuada. A equipe gestora da Residência é formada pelo coordenador institucional, coordenadores de área e professores supervisores que administram as atividades desenvolvidas, orientando e supervisionando os professores residentes.

Ao término das atividades de docência, nas quais os educadores ampliam seus conhecimentos dentro da própria prática, os residentes devem apresentar um trabalho final no qual relatem as suas experiências durante o período de regência, a fim de titular-se Especialista em Ensino na Educação Básica, podendo o cursista trazer suas contribuições para o melhoramento do Programa. É preciso compreender o modo como essas experiências estão sendo narradas e como esses saberes são evidenciados dentro da instituição escolar, uma vez que, ainda nos dias atuais

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que exercem. (TARDIF, 2014, p.40)

O autor ainda associa esse modo de pensar os saberes docentes ao fato de que as Instituições de Ensino Superior e os formadores universitários adotam a postura de legitimadores dos saberes científicos e pedagógicos, enquanto os professores se incumbem de se apropriarem de tais saberes, ao longo da sua formação, como fator determinante à sua competência profissional, “competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado” (TARDIF, 2014, p.41). Anderson e Herr (2007), discutem sobre os processos de validação da investigação-ação participativa (IAP) docente, apontando critérios que legitimam as pesquisas dos professores, no entanto

Aunque la investigación acción se ha legitimado como proceso de desarrollo profesional y organizacional y para la generación de conocimientos lo cuales (limitados al mejoramiento de su práctica), todavía le falta legitimidad académica encunto a su capacidad de contribuir com el debate público acerca de la reforma de prácticas pedagógicas y de gestión organizacional. Para muchos investigadores académicos la idea de tomar en serio conocimientos generados por docentes desprestigia su rol de experto. Aún muchos académicos que promueven la pedagogía crítica y al docente como intelectual, mantienen la dicotomía entre los que producen conocimientos y los que los utilizan (Giroux, 1990). Que los docentes participen em estudios de IAP conducidos por un investigador es una cosa; que el docente tenga la audacia de considerar se investigador es otra. La investigación docente no es nueva. (ANDERSON e HERR, 2007, p.3)³.

Neste sentido, pode-se dizer que os objetivos específicos deste estudo, a princípio, são:

- Compreender o processo de profissionalização docente;
- Analisar os conceitos, aspectos e *modus operandi* da proposta da Residência e a sua aproximação com o ideário do trabalho docente autônomo, considerando os seus saberes dentro da prática e legitimando as suas produções;
- Identificar as motivações e impressões dos docentes sobre o Programa e a forma como se apropriam dos conhecimentos obtidos no seu cotidiano;
- Avaliar a relevância do Programa para a formação dos professores, enquanto processo de indução profissional.

Para a realização da pesquisa analisou-se, num primeiro momento, os Projetos de Lei que instituem a Residência como tal, as alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao longo de suas reformulações e os documentos oficiais do Colégio Pedro II. Num segundo momento, foram ouvidos quatro docentes, momento este em que se buscou evidenciar as suas narrativas sobre a proposta, os seus interesses e suas concepções ao buscar o programa, como também as suas experiências formativas e práticas no magistério.

Cabe elucidar que não é interessante defender este ou aquele tipo de formação, mas evidenciar as condições de realização, as potencialidades e fragilidades do PRD na

³Embora a pesquisa-ação tenha sido legitimada como um processo de desenvolvimento profissional e organizacional e para a geração de conhecimento local (limitado a melhorar a sua prática), ainda lhe falta a legitimidade acadêmica na sua capacidade de contribuir para o debate público sobre a reforma de práticas pedagógicas e da gestão organizacional. Para muitos pesquisadores acadêmicos, levar a sério os conhecimentos produzidos por professores desprestigia o seu papel como um especialista. Mesmo muitos estudiosos que promovem a pedagogia crítica e de ensino como um intelectual, mantêm a dicotomia entre quem produz conhecimento e aqueles que o utilizam (Giroux, 1990). Que os professores participem em estudos realizados por um investigador IAP é uma coisa; que o professor tenha a audácia de ser considerado pesquisador é outra. A investigação docente não é nova. (op.cit. p.3) – Tradução Livre.

perspectiva de contribuir para a reconstrução de políticas formativas mais aproximadas do ideário docente e de suas problemáticas cotidianas.

Essa pesquisa está organizada em 4 capítulos, os quais nortearam as quatro categorias abordadas nesse estudo: políticas públicas de formação, formação em serviço, profissionalização docente, saberes e autonomia dos professores. As categorias foram escolhidas mediante as relações estreitas estabelecidas entre elas, uma vez que a formação e os saberes docentes influenciam o processo de profissionalização dos professores, bem como possibilitam as devidas reflexões sobre o trabalho baseado no ideário autônomo.

O primeiro capítulo traz um breve histórico sobre a formação docente no Brasil, articulado ao modo de se pensar educação em cada época, bem como as características das metodologias adotadas para a prática, baseado nas discussões de Tanuri (2000) e Saviani (2009). Nesse capítulo, encontra-se ainda um sucinto diálogo com a trajetória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensando nas modificações sofridas no decorrer dos anos, fazendo relação com as possíveis modificações diante da proposta da Residência Docente, embasado por Maués (2014).

No segundo capítulo, destacou-se a proposta da Residência, a partir dos Projetos de Lei, desde os aspectos abordados nas respectivas justificativas, até o processo de tramitação, bem como a proposta apresentada nos moldes do Colégio Pedro II, trazendo algumas considerações sobre as intencionalidades das políticas de formação, fomentadas por Nóvoa (2013), Ball (2002), Sarti (2013), Souza (2014) e Tardif (2014).

No terceiro capítulo, discutiu-se sobre o processo e as características da profissionalização dos professores, bem como sobre a construção dos saberes docentes e as relações de poder implícitas nesse percurso. Ao mesmo tempo, buscou-se enfatizar a ligação estreita mantida entre saberes e autonomia e profissionalização dos professores perante a formação em serviço e o reconhecimento social das potencialidades do intelecto dos professores da Educação Básica, a partir das colocações de Contreras (2012), Dubar (2012) e Gauthier (2013).

No quarto capítulo, evidenciam-se as narrativas docentes sobre si e sobre a Residência Docente com foco nas motivações de busca pelo programa, sua história profissional, a percepção diante dos processos educativos na atualidade, bem como os significados da Residência para a sua prática cotidiana, em especial, as relações entre a construção de saberes dentro da própria profissão.

Por fim, nas considerações finais realizou-se uma série de reflexões sobre os dados obtidos e os desdobramentos para estudos posteriores.

PANORAMA GERAL DA PESQUISA

Na intenção de ampliar as nossas perspectivas sobre formação docente, fizemos uma busca sobre as discussões em torno da temática que se alinhavam às questões sobre a formação em serviço e aos professores da educação básica. Ao pesquisar, em junho de 2016, no banco de teses e dissertações da CAPES, encontramos 6.532 registros de trabalhos com o termo “Residência Docente”, 6.402 com o termo “Residência Pedagógica” e 8.637 com o termo “Residência Educacional”. No entanto, a grande parte destes têm discussões voltadas à Residência na área médica, se diferenciando das pretensões de nossa pesquisa. Efetivamente, só foram registradas quatro dissertações sobre a RD e nenhuma tese. É possível identificar entre os trabalhos encontrados, a experiência da RD citada anteriormente da Faculdade de Formação de Professores.

Quadro 1 – Trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação sobre Residência Docente.

TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	MODALIDADE	ANO	INSTITUIÇÃO
Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente	Luciana Pereira Laureano	Residência Pedagógica. Professor ingressante; Desenvolvimento profissional docente.	Dissertação	2015	UERJ
Estágio remunerado, formação, profissionalização e precarização do trabalho docente: um estudo a partir do programa “residência educacional”	Solange Aparecida da Silva	Estágio Remunerado; Profissionalização e Precarização do trabalho docente; Residência Educacional.	Dissertação	2013	UFSCar
Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de	Marina Lopes Pedrosa	Formação inicial de professores; Residência pedagógica; Aproximação Universidade-Escola	Dissertação	2014	PUC/SP

professores					
Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica	Janaína Lilian Benigna Sobreira	Professores – Formação; Curso de pedagogia; Programas de estágio; Residentes (Pedagogia)	Dissertação	2010	PUC/MG

Fonte: Banco de Dados da CAPES.

Ao mesmo tempo é importante fomentar as discussões a partir das produções de artigos desenvolvidos sobre a Residência Docente/Pedagógica/Educacional. No portal de periódicos da CAPES encontramos 89 resultados para o termo “Residência Docente”, 20 para o termo “Residência Pedagógica” e 89 para o termo “Residência Educacional”. A maioria dos artigos também é referente à Residência Médica e somente um artigo relacionado ao que tratamos em nossa pesquisa.

Quadro 2 – Artigo científico sobre Residência Docente.

TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	ANO
A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp	Vanessa Dias Moretti	Estágio supervisionado; formação de professores; ensino de matemática; formação continuada; teoria histórico-cultural.	2011

Fonte: Banco de periódicos da CAPES.

Ainda, fazendo uma busca por um navegador de buscas na internet, encontram-se mais artigos que não foram possíveis ser encontrados a partir do site da CAPES. Esses artigos em sua maioria foram apresentados em Congressos, Jornadas, Simpósios e outros eventos relacionados à educação e que envolviam diferentes temáticas, ou selecionados para a publicação em periódicos.

Quadro 3 – Artigos científicos sobre Residência Docente encontrados em anais de eventos diversos.

TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	ANO
Formação continuada de professores: a experiência do programa de residência docente no Colégio Pedro II	Neide da Fonseca P. Sant'Anna Francisco Roberto P. Mattos Christine Sertã Costa	Formação continuada; Residência docente; Aprimoramento docente.	2015
Residência docente: uma experiência de formação docente	Claudia Sapag Ricci Erika França	-	2011
Conexões entre escola e universidade: o PIBID e as estratégias de residência docente	Fernando Seffner Carla Beatriz Meinerz Carmem Zeli de Vargas Gil Caroline Pacievitch Nilton Mullet Pereira	PIBID; ensino de História; formação docente.	2015
Projeto Residência Docente: espaço de ação/reflexão sobre a prática do professor de língua portuguesa	Rosane Cassia Santos e Campos	Projeto Residência Docente, Formação de professores, Língua Portuguesa	-
Em busca da ressignificação do ensino de língua inglesa na escola básica da rede pública: um relato de experiência do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II	Carla Jacqueline Correa Sampaio Vianna Pereira Márcia Arruda Cunha Pereira Suellen do Nascimento Barbosa Mônica de Souza Coimbra	Ressignificação; Ensino; Língua estrangeira; Língua inglesa.	-
Juntar saber com saber: reflexões sobre o Programa Residência Docente	Cláudia Sapag Ricci	Educação básica; Desenvolvimento profissional; Formação docente.	2015
O estágio curricular supervisionado e a Residência Pedagógica: princípios para a formação inicial do professor de educação básica.	Cristina Nogueira Barelli	Formação inicial; estágio; currículo.	2013
Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos centros integrados de educação pública	Lúcia Velloso Maurício	Formação de professores em serviço. Representações sociais. Residência pedagógica. CIEP.	2012

Atividade de ensino, mediação e aprendizagem da docência na Residência Pedagógica: uma análise a partir da teoria histórico-cultural	<i>Vanessa Dias Moreti</i> <i>Edna Martins</i>	Ambientes Virtuais. Aprendizagem da Docência. Teoria histórico-cultural.	2015
Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio	Claudia Panizzolo Jorge Luiz Barcellos da Silva Magali Aparecida Silvestre Marineide de Oliveira Gomes Vera Lucia Gomes Jardim	Residência Pedagógica. Formação Inicial de Pedagogos. Estágios Curriculares. Trabalho Colaborativo. Universidade e Educação Básica.	2012
Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares: a concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP	Celia Maria Benedicto Giglio Rosário Silvana GentaLugli	Residência Pedagógica; Pedagogia da Alternância; Gestão; Formação Inicial de Professores; Estágios.	-

Fonte: Anais da ANPED, ANPAE e EDUCERE.

Também em pesquisa em sites de busca, encontramos um trabalho monográfico de conclusão de curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Quadro 4 – Trabalho monográfico de conclusão de curso.

TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	MODALIDADE	ANO	INSTITUIÇÃO
Residência Pedagógica: uma alternativa possível na formação inicial de professores de ciências e biologia na ufpr?	Karolayne Gonçalves da Silva	Estágio Obrigatório. Formação docente. Teoria e Prática.	Monografia	2015	UFPR

Fonte: Acervo digital da UFPR.

Em evento de Educação Inclusiva, realizado na cidade de Campina Grande, no ano de 2016, foi possível encontrar, em um estande de livraria móvel, um livro sobre a Residência Pedagógica, voltado para a área matemática.

Quadro 5 – Livro sobre a Residência Docente.

TÍTULO	AUTORES(AS)	PALAVRAS-CHAVE	MODALIDADE	ANO	EDITORA
Professores em Residência Pedagógica: estágio para ensinar matemática	Magali Aparecida Silvestre e Wagner Rodrigues Valente.	Ciências Humanas e Sociais. Educação. Pedagogia.	Livro	2014	Editores Vozes

Fonte: Livraria estande encontrada no II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, em 2016.

De modo geral, pode-se dizer que um número significativo dos trabalhos citados anteriormente traz à tona as discussões sobre o papel secundarizado do professor em seu processo de formação, bem como as dicotomias entre formação acadêmica e prática pedagógica. Além disso, enfatizam as questões dos insucessos escolares e dos baixos índices em avaliações externas, quase sempre delegados aos professores. Outro ponto fortemente discutido é a necessidade da formação contínua construindo e reconstruindo os saberes pedagógicos ao longo da vida profissional docente. Ainda coloca-se em pauta a importância da construção de uma ética profissional docente, embasada no senso de coletividade e parceria entre os professores.

Ao mesmo tempo, se coloca o progresso na elaboração de projetos formativos para os professores, mas enfatiza-se os termos quantitativos de tais formações, tendo em vista que até as formações continuadas se apresentam, muitas vezes, distantes das realidades cotidianas do professorado. Todavia, as questões referentes ao investimento na educação pública, bem como os insumos necessários a uma atuação e educação de qualidade ainda refletem significativamente na prática docente e, conseqüentemente, a preocupação com a formação docente implica diretamente nas condições de trabalho dos profissionais da educação.

Ressalta-se também, a necessidade da aproximação entre Universidades e escola pública para a construção de saberes práticos e teóricos, tomando como ponto de partida as experiências dos professores dentro das salas de aula. As salas de aula seriam verdadeiros laboratórios e as formações continuadas trabalhariam em cima de problemáticas concretas, tornando-se um espaço de reflexões sobre teoria e prática.

No entanto, grande parte dos trabalhos aponta que ainda há um caminho longo a ser percorrido para se alcançar formação e prática docentes que respondam às exigências de uma educação de qualidade, por mais que a Residência seja um espaço de construção coletiva e

que os saberes acadêmicos tenham se aproximado, de forma ainda tímida, dos espaços escolares. Além disso, estes estudos também apontam as fragilidades dos programas de forma bastante superficial, muitas vezes não sugerindo caminhos possíveis, deixando quase sempre para pesquisas futuras ou para outros pesquisadores resolverem tais problemáticas. Por outro lado, muitos trabalhos dialogam com o idealismo de formação docente espelhado na Residência, sobretudo no que diz respeito à formação dentro da própria profissão.

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A princípio, idealizou-se a pesquisa com a coleta de dados dentro da Instituição na qual funciona o PRD, entrevistando também o corpo técnico que executa a Residência. Pensou-se também em observar algumas aulas ministradas por professores-residentes na perspectiva de compreender os modos participativos e o lugar dos residentes dentro do programa, pensando numa formação que enfatize a autonomia dos futuros professores.

No entanto, o Colégio Pedro II apresenta um sistema rigoroso de avaliação da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, exigindo o parecer da comissão de ética da Universidade a qual se está vinculado, uma cópia do projeto, declaração de matrícula ativa e, ao concluir a pesquisa, o trabalho deve ser apresentado para uma comissão específica do Colégio. Então, dispondo de todos os documentos exigidos, apressou-se para tramitar com o projeto na comissão de ética da UERJ, a fim de obter o aval do CPEI e dar continuidade à pesquisa, sobretudo no que diz respeito à coleta de dados e observação.

Devido à situação emergencial que a UERJ vem enfrentando, levando em consideração o corte dos recursos a ela destinados, os projetos estão tramitando com demora. O projeto em questão chegou a tramitar por alguns meses, sendo interrompido quando a comissão detectou que a pessoa responsável pelo curso não tinha carimbado a folha de capa padrão, disponibilizada pelo sistema, tirando a veracidade e autenticidade do documento.

Previendo o atraso na tramitação, ao reenviar a folha de capa, e também o esgotamento de tempo para defesa, optou-se por tentar coletar as narrativas dos professores egressos do PRD. Foi difícil encontrá-los e, ao encontrar, nos deparamos com a dificuldade de retorno destes. A primeira pessoa entrevistada deu retorno apenas dois meses depois do primeiro contato, após muita insistência, e a última entrevista foi realizada no mês de maio, com todos os prazos esgotados. Colocamo-nos à disposição para ir ao encontro dos entrevistados em

localidades que fossem o mais viável possível para eles, reafirmando o nosso compromisso de retornar com os resultados da pesquisa. Além disso, outros poucos que responderam, pediram para fazer a entrevista por e-mail. Esse foi outro problema, uma vez que as informações chegavam empobrecidas, lacunadas, nos oferecendo dados irrelevantes, apesar da insistência em questionar tais itens pouco esclarecidos.

Acreditamos que seja válido o registro dos percalços de uma pesquisa na tentativa de planejar e organizar as próximas pesquisas da melhor forma possível e também para que outros pesquisadores fiquem cientes dos processos burocráticos e dos insucessos que abraçam a trajetória dos pesquisadores.

APORTES METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, optou-se pela vertente que elabora os estudos a partir do pensamento pós-estruturalista, uma vez que não se busca uma verdade absoluta e compreende-se que as características sociopolíticas e históricas dos objetos de estudo são mutáveis. Segundo Carvalho (2010, p.20), “uma ciência não pode estar voltada com a produção de verdades absolutas, em interpretar o discurso e nem o que está por trás dele, mas sim deve estar preocupada com os efeitos que essas funções poderão produzir”.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, que considera o processo como um todo e não apenas o produto final, fazendo com que o pesquisador mantenha um contato direto com os sujeitos e com o contexto pesquisado, uma vez que, o meio influencia o objeto e para entendê-lo é preciso considerar as suas particularidades, “da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem” (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p.13). Desta forma, o trabalho será desenvolvido considerando um mundo de sentidos intra e interpessoais dos docentes, que não pode ser quantificado. Portanto, observa-se que esse tipo de pesquisa/investigação

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.21-22).

Dentro do campo da pesquisa qualitativa, utiliza-se para essa investigação a modalidade Estudo de Caso, que de acordo com Lüdke e André (2014) é caracterizada pelo estudo de um caso bem delimitado, porém, um caso que aponta um grande potencial para compreender melhor as problemáticas da temática escolhida para estudo.

Além disso, é assinalada por representar os diferentes e conflitantes pontos de vista sobre determinado assunto, preocupando-se com a constante reformulação das conjecturas da pesquisa, reelaborando, sempre que necessário, os conhecimentos. De acordo com as autoras, tal modalidade de pesquisa está dividida em três momentos: fase exploratória, delimitação do estudo e análise sistemática e elaboração do relatório. Ao mesmo tempo, pensa-se que um estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Sabendo que os sujeitos da pesquisa fizeram parte de versões anteriores do Programa de Residência Docente, acrescentou-se a perspectiva da memória nos moldes que é apresentada por Bosi (1993), levando em consideração que a memória está inserida no tempo que é móvel e fluído. No entanto, a memória não pode ser vista como repositório de lembranças, mas sim uma atividade que mobiliza apreensões e consciência de dados singulares vividos pelos sujeitos.

Os sujeitos da pesquisa são professores egressos do programa de Residência Docente da instituição anteriormente citada, do Estado do Rio de Janeiro. O recorte, a princípio, estaria voltado para cinco professores com formação para as séries iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental), incluindo, entre estes, três professores que estejam dentro dos ciclos de alfabetização (1º ao 3º ano), uma vez que se percebeu uma produção maior de políticas públicas voltadas para esse público, objetivando visualizar os conhecimentos adquiridos no Programa e refletir sobre a relevância destes para a prática escolar, diante dos mais diversos contextos. No entanto, só se conseguiu desenvolver as entrevistas com duas professoras atuantes nos anos iniciais e um professor de História, o qual também fez observações sobre a abundância de políticas formativas para os professores dos anos iniciais e a escassez de formações continuadas para professores de áreas específicas.

Como método de coleta de dados, adotou-se a análise documental, considerando os Projetos de Lei, portaria e editais do PRD, uma vez que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 45). Além disso, utilizou-se

também fichas de identificação dos sujeitos da pesquisa e entrevistas narrativas enquanto técnica. De acordo com Minayo (1994, p.57), a entrevista “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”.

Para o diálogo com os professores residentes, optou-se por entrevistas narrativas, tendo em vista o interesse pessoal sobre formação docente e a importância social que a temática tem. Pensar os professores narrativamente é, ao mesmo tempo, avivar e legitimar as suas falas que, em muitos casos, são invisibilizadas, bem como os saberes docentes produzidos ao longo da carreira. De acordo com Clandinin e Connelly (2011, p.166), “para os pesquisadores narrativos, é crucial saber articular essa relação entre o interesse pessoal e o senso de relevância e amplas preocupações sociais, no trabalho e na vida das pessoas”. Nesse sentido,

O trabalho de pesquisa a partir de narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão libertadora de criatividade em nossos contextos em mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em particular (JOSSO, 2007, p. 415).

Desde o final dos anos 70 e início dos anos 80, quando ampliaram as formas de controle e de avaliação do trabalho pedagógico, as abordagens (auto) biográficas ganham significativa expressão no campo das pesquisas educacionais. Nesta mesma linha de raciocínio, Nóvoa afirma que

As Ciências da Educação e da Formação não se alhearam deste movimento e os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas assumem, desde o final dos anos 70, uma importância crescente no universo educacional. Mas a integração destas abordagens no espaço educativo, sobretudo na área da formação de formadores, não tem sido fácil: do ponto de vista prático, verifica-se a ausência de uma teoria da formação dos adultos, que forneça um suporte sólido à elaboração de modelos inovadores e à realização de práticas alternativas; do ponto de vista teórico, as fragilidades conceptuais das Ciências da Educação provocam uma necessidade de afirmação com base nos paradigmas científicos dominantes, o que dificulta a emergência de novas perspectivas (NÓVOA, 2013, p.19).

Para tanto, utilizar-se-á questões amplas e norteadoras para as narrativas e para registro dos dados equipamentos eletrônicos, tais como o gravador. Vale ressaltar que, para o registro e divulgação dos dados, os entrevistados concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os procedimentos selecionados para a concretização da pesquisa possibilitarão realizar os diagnósticos necessários, a fim de que possa ser possível, posteriormente, tanto gerar e expandir novas discussões sobre a problemática abordada, quanto incentivar a ampliação de recursos para pesquisas futuras.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram dessa pesquisa quatro professores egressos do Programa de Residência do Colégio Pedro II, sendo três do sexo feminino, participantes no ano de 2015 e 2016, e um do sexo masculino, participante do ano de 2013. Têm entre 26 e 50 anos. Para preservar a identidade dos participantes, utilizar-se-á P para pesquisador(a) e P1, P2, P3 e P4 para identificação e diferenciação de cada um dos professores.

A professora P1 é formada em Administração e, posteriormente, concluiu o curso de Pedagogia em instituição particular no ano de 2005. Possui pós-graduação a nível *lato sensu*, obtida através da Residência Docente. Atua nos anos iniciais há quatro anos, com ingresso na área mediante concurso público no município de Queimados, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Tem experiência com turmas de Educação Infantil, 1º, 2º e 4º ano do Ensino Fundamental. É a professora mais velha dentre os participantes da pesquisa.

A professora P2 possui uma formação de nível médio no magistério, é graduada e licenciada em Pedagogia por uma instituição pública do Estado do Rio de Janeiro e possui duas pós-graduações *lato sensu*, sendo uma por uma instituição privada e à distância, com especialidade em Orientação e Supervisão Pedagógica e a outra adquirida também através do Programa de Residência Docente. Atualmente, está no segundo semestre de um programa de Mestrado em Educação de uma instituição pública de Ensino Superior. Atua desde 2011 em sala de aula, tendo experiência com Educação Infantil, 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Ingressou no funcionalismo público como professora, por meio de concurso, há dois anos no município de Duque de Caxias.

Em relação ao professor P3, trata-se de um profissional licenciado em História, também por uma instituição pública do Estado do Rio de Janeiro, possuindo cinco pós-graduações, sendo quatro *lato sensu* (Gestão e Empreendedorismo na Educação; Planejamento, Implementação e Gestão da EAD; Inovação em Turismo e; Docência no Ensino de História (PRD)) e uma *stricto sensu* (Mestrado em Comunicação, dentro da linha de representações sociais). Atualmente, exerce a função de agente de acompanhamento da direção escolar em diversas escolas Estaduais do Rio de Janeiro, estando há seis meses fora de sala de aula. Já atuou como gestor adjunto escolar, coordenador e professor de cursos profissionalizantes, professor do Ensino Fundamental e Médio (ingresso por meio de concurso público) e também de Instituições Privadas do Ensino Superior.

Ainda sobre o P3, é válido ressaltar que, no ano em que ele participou do Programa, houve a escolha de uma escola para a aplicação da formação (Colégio Estadual Antônio Houaiss), devido à construção de um projeto ousado e idealizado por membros da escola, apresentado à Secretária de Educação do Estado, pensando uma parceria entre escola e PRD.

Por fim, a professora P4, tem uma primeira formação de nível Médio (Normal) e, subsequentemente, cursou Pedagogia em uma instituição de ensino superior privada. Antes do término desta graduação, iniciou uma segunda licenciatura, dessa vez em Letras, com habilitação em Língua Espanhola, em instituição pública. Ingressou, ocupando o cargo de professora, em escolas públicas do município do Rio de Janeiro e do Estado em São Gonçalo, por meio de concurso público. Já atuou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas atualmente leciona para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, assim como também leciona para turmas do Ensino Médio.

1 PERCURSOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: RELAÇÕES ENTRE A LDB E A RESIDÊNCIA DOCENTE

Neste capítulo apresenta-se uma breve discussão sobre a história da formação docente, ressaltando as mudanças ocorridas nas últimas décadas, sobretudo, a partir da instauração da LDB na década de 60, para que se possa compreender as dimensões históricas, políticas e sociais do nosso objeto de estudo, a Residência Docente. Além disso, é importante perceber se as “nuances” das atuais formações caminham para um trabalho pedagógico autônomo ou se mantêm o padrão heterônomo das formações que nos acompanham desde os primórdios. Aborda-se também de maneira sintetizada a construção e o texto da LDB, em suas três versões, destacando a abordagem, as exigências e as mudanças ocorridas no tocante à formação docente contidas no documento.

1.1 Breve histórico sobre a formação docente no Brasil e os seus marcos legais.

Resgatar o processo e a história da formação docente no Brasil é, ao mesmo tempo, ver a complexidade do cotidiano escolar e das exigências feitas aos professores diante das fragilidades da nossa educação. Pode-se observar também que a maior parte das políticas públicas educacionais, instauradas no nosso país, tem inspirações na educação de países europeus, mas raramente funcionam com o mesmo rigor que nos outros países. Muitas vezes, as propostas são construídas por um corpo técnico, composto por sujeitos reconhecidos academicamente, chegando ao professor da educação básica de forma pré-determinada. Raramente existe uma construção de políticas a partir de um movimento coletivo e que tenha aproximação real com as experiências das salas de aula.

Pode-se dizer que um dos primeiros movimentos que se preocupou com a organização de um sistema de ensino estatal, bem como com a profissionalização docente, foi a Reforma Pombalina. Na perspectiva de implantar um Estado Absolutista e combater a hegemonia da igreja católica, substituindo a educação jesuítica, a Reforma trouxe consigo uma primeira possibilidade de formação docente: as aulas Régias. Primeiramente, as aulas Régias foram instituídas pelo Alvará Régio, de 28 de junho de 1759, que criou as aulas de gramática latina e

retórica e também as de grego. Depois teve sua expansão a partir da Lei 06 de novembro de 1772, criando as aulas de leitura, escrita e cálculo, além das cadeiras de filosofia.

No entanto, o controle do exercício docente era feito pelo Diretor de estudos, que contraditoriamente, era o representante da Igreja de Lisboa, Dom Tomás de Almeida. Professores passariam a receber um salário do Estado e ingressariam no magistério através de rigorosos exames, ficando proibido a qualquer pessoa o ato de ensinar sem o aval do diretor e da aprovação em um exame público. É válido ressaltar que os professores que se submetiam aos exames eram, em sua maioria, participantes das aulas Régias. Nesta perspectiva, Mendonça afirma que:

Quanto à questão da formação do professor, se de fato o Estado, neste momento, não se atribui essa responsabilidade, há algumas instâncias que são percebidas com um caráter formativo e/ou que assumem essa dimensão. Em primeiro lugar, a própria prática docente aparece como uma instância formativa. Daí a importância que se atribui, na seleção dos professores Régios, à experiência docente, tanto do ponto de vista da sua duração, quanto dos resultados comprovados. Essa experiência é um elemento sistematicamente valorizado nos relatórios dos Comissários sobre os resultados dos exames seletivos e, contrariamente, a sua ausência precisa ser contrabalançada por resultados excepcionais nos exames. Os próprios exames assumem também um caráter formativo, o que se aplica, particularmente, no caso das licenças temporárias. Nesses casos, a justificativa para a não concessão da licença permanente incorpora, frequentemente, uma descrição bastante detalhada das deficiências evidenciadas, alertando-se o candidato para a necessidade de superá-las antes dos novos exames que se fazem necessários para o prolongamento (ou suspensão) da licença, ou a sua concessão a título definitivo (MENDONÇA, 2005, p. 36-37).

Cabe destacar aqui uma das primeiras formas avaliativas estatais instauradas para mensurar a eficácia do trabalho docente. Mesmo com tais preocupações em relação à formação dos professores, os avaliadores continuavam a considerar escassos os profissionais habilitados para atuar nas escolas primárias. Ainda sobre a Reforma, pode-se observar que se caracterizou por um importante instrumento de transição entre os modelos de ensino jesuítico e estatal, embora ainda sofresse muitas influências da Igreja e que alguns dos seus gestores fossem representantes diretos da Igreja de Portugal.

Apenas com a Revolução Francesa⁴, percebemos a consolidação de um movimento em prol das Escolas Normais e do estabelecimento de um sistema público de ensino. No entanto,

⁴Para BOTO (1996) “Ocorrerá, a partir de meados do século XVIII, uma intensificação do pensamento pedagógico e da preocupação com a atitude educativa. Para alguns filósofos e pensadores do movimento francês, o homem seria integralmente tributário do processo educativo a que se submetera. A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado. [...] Das relações mestre e discípulo às determinações políticas do ato pedagógico, tudo isso seria considerado

o percurso inicial das ENs foi marcado por declínios e fechamentos constantes até que, anos mais tarde, a discussão sobre o currículo de tais escolas pôde ser repensado e melhor estruturado para atender às necessidades dos futuros profissionais do magistério. Com tais movimentos no seu apogeu, foram criadas as escolas de Primeiras Letras, instituídas pela lei de 15 de outubro de 1827. Neste caso, as preocupações formativas estavam voltadas para a aplicação do método mútuo ou método de Lancaster⁵. Tal método foi aplicado, primeiramente, nas escolas de Primeiras Letras e, posteriormente, nas instituições das corporações militares, consagrando as instituições de ensino mútuo no país. Nesta mesma linha de raciocínio, Tanuri diz que:

Também antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 (Bastos, 1997) – a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos” (TANURI, 2000, p. 63).

Ainda neste momento histórico, podemos considerar as influências da formação cristã, uma vez que as primeiras ENs brasileiras, consolidadas pela lei nº 10 de 1835, responsáveis por habilitar, não apenas os sujeitos atuantes no magistério e os que ainda não exerciam a docência na educação primária, mas também aqueles que não tivessem recebido orientação adequada nas escolas de ensino mútuo, era regida por um currículo que privilegiava os seguintes aspectos: leitura e escrita desenvolvidas pelo método lancasteriano; as quatro operações; a língua nacional; elementos de geografia e; princípios da moral cristã. Além disso, para ingressar na EN, bastava ser brasileiro, ter 18 anos e boa educação familiar (ter boa índole). Desta forma, percebe-se que as primeiras ENs desenvolviam o preparo didático do mestre para a aplicação do método mútuo, não se diferenciando muito do sistema já implantado pelas escolas que utilizavam tal método. Assim, vale salientar que

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se aplicou ligeiramente até o final do império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única

decorrente de um fator preliminar, concernente à identificação dos mecanismos propulsores do aprendizado humano” (p. 21-22).

⁵Consistia no ensinamento da lição pelo professor a um grupo de alunos que demonstravam mais “maturidade e inteligência” que, por sua vez, eram divididos em grupos, repassando o conhecimento adquirido com o mestre.

disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000, p.65).

Em alguns casos, as primeiras Escolas Normais chegaram a ser rejeitadas enquanto instrumento para a qualificação e formação docente, sendo indicado em seu lugar o sistema dos “professores adjuntos”, inspirado na educação austríaca e holandesa. Os professores adjuntos atuavam como auxiliares dos mestres em exercício, uma vez que, estes preparavam aqueles de maneira prioritariamente prática, desprovida de qualquer base teórica. Hoje, aposta-se em um fazer pedagógico que caminhe paralelamente a uma base teórica consistente, visto que, o êxito do processo educacional depende da adoção de uma prática conjunta com uma teoria e vice-versa. A esse respeito, Fávero afirma que

[...] a concepção dialética, teoria e prática são consideradas, na proposta curricular, o núcleo articulador da formação do profissional, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável. A teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalha a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é o ponto de partida e, também, de chegada [...] É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma. A partir de sua prática, cabe a ele construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática acelera o processo, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os elementos (FÁVERO, 2001, p.65).

Um dos fatos interessantes a se registrar diz respeito ao processo de feminização da profissão docente. Se a princípio as ENs foram destinadas às pessoas do sexo masculino, anos mais tarde, após a assunção de poder da faculdade para o subsídio de tais escolas, as mulheres obtiveram o direito de frequentá-las, tendo significativa assiduidade nos cursos. O magistério era uma das poucas profissões que permitia o concílio com as atividades domésticas e, muitas vezes, era vista como a extensão das tarefas executadas pelas mulheres em seus domicílios, sendo elas, inclusive, indicadas para serem responsáveis pela educação da infância, devido ao fator maternidade. Ao mesmo tempo, cabe destacar que a feminização do magistério se deu pela falta de mão de obra, uma vez que, a baixa remuneração não se tornava atrativa para o público masculino.

O movimento da Escola Nova (1930), que teve Anísio Teixeira como um dos principais representantes no Brasil, disseminava uma educação para a democracia, propondo mais flexibilidade nos rígidos e tradicionais programas das ENs, na perspectiva de aproximar e adequar os conhecimentos à individualidade dos alunos. Não se pode esquecer da grande influência do norte-americano John Dewey que, para nós, foi o precursor dos estudos da formação em serviço, com a criação das Escolas de Aplicação e a proposta da Pedagogia de

Projetos, ressaltando que o método de projetos não é uma sucessão de atos desconexos, mas uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e cada um deles se acrescenta ao que já se faz.

Diga-se que o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, foi um importante documento que aproximou a educação e a escola das problemáticas sociais e, conseqüentemente, exigiu uma mudança significativa no que diz respeito às práticas de formação vigentes até este momento, além da defesa de uma escola pública gratuita e laica. Além disso, foi neste momento que a educação superior foi repensada e proposta, não somente para engenheiros, médicos e estudantes de direito, mas estendida para as demais profissões, a considerar que

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões “liberais” (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais sua finalidade estritamente profissional e sem abrir seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todos. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras, que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos (BRASIL, 2010, p. 55-56)

Ratificando ainda mais o que já fora afirmado, o Manifesto traz um panorama geral sobre a formação docente à época:

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicadas às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores. A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais (BRASIL, 2010, p.59-60).

Neste sentido, percebe-se o quanto o Manifesto foi importante para se pensar numa formação adequada, dada a devida importância do magistério e da profissionalização docente, diante de um quadro histórico de desvalorização. Ao mesmo tempo, identificam-se preocupações com a formação pessoal e subjetiva do professorado atuante. Alguns estudos, tais como o de Nóvoa, Holly e Moita (2013), apontam as estreitas relações estabelecidas entre a vida pessoal e social dos professores e sua profissão. É comum encontrar nas narrativas e nas práticas docentes alguns aspectos do que eles vivenciaram enquanto alunos e, até mesmo, situações vividas em família. Em alguns casos, trazem consigo seus valores e costumes para a prática pedagógica e, em outros casos, a profissão se torna fator central nas vidas dos mestres, influenciando diretamente sua vida pessoal. Assim, sob esta perspectiva

O “papel” da profissão em relação aos outros espaços de vida pode ter múltiplos aspectos. Pode ter um caráter compensatório ou equilibrante. Pode ser um recurso; pode ter lugar central na vida e vir mesmo a ser o seu “motor”. A profissão por vezes é um meio de afirmação pessoal e social, sobretudo quando o mundo da família e da casa é sentido como demasiado apertado [...] Em relação à pessoa de cada uma, a profissão pode ser um projeto que integra um projeto mais vasto. Nestes casos é vivida de modo extremamente mobilizador. Identidade pessoal/identidade profissional: uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades (MOITA, 2013, p. 138-139).

É válido destacar as contribuições de Paulo Freire no tocante à proposta de uma educação libertária, a qual propõe a formação de sujeitos críticos e reflexivos em relação ao seu papel e lugar na sociedade. Freire (1974) acreditava que os professores eram, na verdade, mediadores do conhecimento e os diferenciou dos professores adeptos do que ele nomeou de “educação bancária”. Para o autor, muitas vezes se pensava que os alunos chegavam sem nenhum conhecimento na escola, semelhantes a depósitos vazios e o professor, por sua vez, era o detentor de todo o saber, saber este que seria depositado/ transmitido para os educandos. No entanto, Freire nos explica que os alunos não chegam sem nenhum conhecimento nas escolas, visto que, eles possuem o que o autor chamou de “conhecimento de mundo”, ou seja, a criança e principalmente os adultos, trazem os seus conhecimentos construídos nos âmbitos social e familiar para as salas de aula.

É fato que não foi tão simples implementar as novas propostas apresentadas pelo Manifesto, uma vez que, a educação continuou nos mesmos moldes prescritivos por um longo prazo de tempo. Por isso, apenas em 1939 foi apresentada a primeira regulamentação do curso

de Pedagogia, pelo decreto-lei nº 1190 de 04 de abril, implantando o curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia⁶. Porém, o curso não era gratuito como previa o Manifesto. O curso teria duração de 03 anos com a ministração de disciplinas de cunho filosófico e científico, e mais um ano no curso de Didática, o que garantia a licenciatura aos futuros bacharéis (assim, o curso ficou conhecido como “3+1”). As disciplinas abordavam basicamente fundamentos da matemática, história, sociologia, psicologia, filosofia e administração escolar. A partir deste decreto, quatro anos mais tarde, só poderia preencher algum cargo do magistério secundário ou normal aqueles que obtivessem a devida diplomação.

Aceitavam-se alunos regulares e ouvintes, os quais receberiam diplomas de bacharéis em pedagogia, mediante o cumprimento das cadeiras, aprovação nos exames e da defesa de uma tese após dois anos de estudos.

Entre as décadas de 30 e 40 surgiu um movimento voltado para educação rural, a qual exigia uma formação para os professores que considerasse as especificidades da educação no campo. Por isso, a criação de ENs rurais, que por sua vez

Buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir um instrumento de fixação do homem ao campo. Com vistas à preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, defendeu-se a criação de “escolas normais rurais”, cuja denominação expressava não apenas a localização da escola em zonas agrícolas e pastoris, mas sobretudo o objetivo de transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural (TANURI, 2000, p. 75).

Já na década de 50, ainda influenciado pelo ideário escolanovista, o auge da educação foi o processo de modernização do ensino, visto que, entre 1957 e 1965 os professores receberam as instruções do que seria a primeira política pública de formação (de maneira bem rudimentar). A proposta era desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, inspirado nas metodologias norte-americanas, objetivando orientar os professores das ENs acerca das metodologias de ensino, ampliando sua abrangência para os campos da supervisão e do currículo, com base em teorias psicanalíticas.

A criação da primeira LDB, Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, trouxe consigo contribuições significativas para a ampliação curricular dos cursos das ENs que, associada a segunda regulamentação do curso de Pedagogia (Parecer CFE nº 251/62), fixava um currículo mínimo para o curso. A identidade do profissional do magistério sofria por sua indefinição na área de atuação devido à separação, proposta em princípio, entre bacharéis e licenciados.

⁶Muitas foram as tentativas de criação das universidades no Brasil, no entanto, apenas em 1808, por meio de decreto, é criado na Bahia o curso Médico de Cirurgia, sendo considerada a primeira universidade do país.

Havia uma discrepância entre os conteúdos apreendidos nos cursos e a definição da forma de atuação dos profissionais: dos cursos de Pedagogia se formavam “técnicos de educação” ou especialistas em educação ou administradores de educação, ou ainda profissionais não-docentes do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal.

Na tentativa de resolver tais ambiguidades, o parecer 251/62, de forma muito simplória define o bacharel em Pedagogia enquanto “Técnico de Educação” ou “Especialista de Educação”, incluindo como disciplina obrigatória, para tal formação específica, a “Administração Escolar”.

A problemática moveu discussões, sobretudo em 1967, na ocasião do Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, visto que, tais indefinições sobre o papel do professor deram margem para uma “invasão” de outros profissionais, tais como médicos e engenheiros que atuavam como professores primários. Tal movimento começou a mobilizar estudantes pela luta por concursos públicos e que os desse exclusividade de uma profissão para os pedagogos, inserindo-os em “sistemas de treinamento e aperfeiçoamento de todo o funcionalismo público” (SOBREIRA, 2010, p.57). Além disso, exigiam melhor definição dos currículos dos cursos de Pedagogia para adequada atuação no magistério, obtendo, assim, sucesso em algumas reivindicações.

Contudo, o cenário histórico do momento pós-64, movido pela Teoria do Capital Humano⁷, com apogeu na década de 70, exigiu uma mudança paradigmática e sistemática da formação docente. Primeiramente, houve uma reordenação do ensino superior, a partir da Lei 5.540/68, que fracionou o currículo de Pedagogia, dando origem e fomentando a proposta das habilitações e especializações, ou seja, adotando agora uma base comum (para todos) de estudos, e outra parte diversificada, em função de habilitações específicas. Tais perspectivas foram fundamentadas com o estabelecimento das modificações que deram origem a LDB de 1971, ou Lei nº 5692/71, a qual firmou as diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus. Contudo,

Essa fragmentação do curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação – por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar,

⁷Para FRIGOTTO (1993) “O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social [...] Pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado (p.41-67).

Problemas da Aprendizagem -, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau (TANURI, 2000, p.81).

A reforma educativa da década de 70 está diretamente relacionada à definição da divisão em 1º e 2º graus, visto que demandaria novas atribuições aos professores e nova divisão do trabalho. A LDB de 71 trouxe consigo a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM), dando exclusividade aos Cursos de Pedagogia para a formação de professores especialistas. No entanto, as HEMs apresentavam algumas fragilidades que comprometiam o trabalho docente. Entre elas, a distância dentre teoria e prática, conteúdos e métodos; a inadequação docente aos cursos, no que diz respeito à formação, uma vez que, era um desafio a necessidade de assumir várias disciplinas (dada a era da especialização recentemente vivida), entre outros fatores. A prática de ensino também apresentava problemas desde a sua criação: algumas vezes os estágios se restringiam à observação, sem a regência, apenas para um cumprimento formal.

A década de 80 é marcada por um pensamento sociológico que manifesta a importância de se repensar o magistério, a educação e a formação do professor, não somente pelos vieses psicológicos, legislativos ou técnicos, mas também a partir de um olhar sócio-histórico. Dentre as primeiras propostas que se pode destacar para essa época, refere-se à criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). O projeto visionava o suporte às ENs, dotando-as de condições favoráveis às formações iniciais e continuadas dos professores de educação pré-escolar e para o ensino de 1ª à 4ª série. O 5º artigo do decreto 29501/89 vai delineando as atividades que devem ser desempenhadas pelos professores dentro de tal formação:

- I** - elaborar e executar a programação referente ao respectivo componente curricular;
- II** - participar de reuniões de estudo e replanejamento, promovendo a integração das atividades docentes;
- III** - propor e desenvolver projetos que visem ao aprofundamento da proposta curricular do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAM.
- IV** - realizar atividades contínuas de reforço e recuperação para os alunos de aproveitamento insuficiente;
- V** - participar de atividades de reciclagem e treinamento;
- VI** - participar de atividades de reciclagem e treinamento dirigidas a docentes da Habilitação Específica do Magistério e da Pré-Escola à 4ª série do 1º Grau das escolas da Rede Estadual de Ensino”.

Neste sentido, nota-se aqui a criação de uma modalidade formativa muito próxima dos modelos atuais, os quais dialogam sobre uma perspectiva interdisciplinar, considerando a

avaliação um processo contínuo, que tendem a pensar em melhorias para a prática docente e adotam discursos embasados na promoção da valorização do magistério. No entanto, ainda partem de um lugar que autoriza (ou não) os saberes docentes, utilizando práticas prescritivas, com atividades prontas para serem aplicadas e sistemas limitados para avaliações dos programas. Ainda foi neste período, num contexto pós-ditadura, que órgãos como a ANFOPE começaram um novo movimento de reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia, que se consolidou com a criação da nova LDB, lei nº 9394/96.

A década de 90 ficou conhecida como “a década da educação”, devido o processo de democratização do ensino e a sua ampliação às novas demandas sociais evidenciadas neste período. A partir de conferências internacionais, o Brasil foi convidado a criar políticas públicas que atendessem não apenas às demandas escolares, mas que também envolvesse a família e a comunidade, sobretudo, devido os altos índices de analfabetismo no país. A declaração de Jomtien, de 1990, trouxe contribuições para a chamada universalização do acesso à educação, uma vez que prevê medidas igualitárias de acesso e permanência na educação básica, a fim de reduzir as desigualdades.

Cabe destacar que as diretrizes estabelecidas para a educação neste momento, principalmente no que diz respeito ao ideário de democracia e equidade, foram embasadas na Constituição de 1988. No entanto, era possível perceber a dicotomia existente (sendo herança da década de 70 com o apogeu tecnicista) entre as finalidades educativas. Se por um lado as relações de igualdade sugeriam a ampliação das possibilidades educativas sem distinção de classe, oferecendo minimamente a instrução essencial às camadas populares, na perspectiva de inseri-los na dinâmica da sociedade atual, por outro lado, a educação também é vista enquanto instrumento produtor de força de trabalho hábil às exigências do mercado. Ou seja, com a influência e determinações do Banco Mundial, os critérios de formação estão embasados pela lógica mercantilista, tendo como indicadores avaliativos a eficiência, a eficácia e a produtividade, deixando de lado as preocupações com a formação integral humana.

É neste momento também que aparece com bastante força o processo de descentralização da administração da educação, visto que, o governo federal delega a responsabilidade educacional aos entes federados, ou seja, estados, municípios e até mesmo às próprias escolas com a criação do FUNDEF/FUNDEB. Além disso, com a exigência do nível superior para atuação no magistério (sendo a exigência mínima cursos a nível médio) a partir da LDB de 96, houve significativo aumento das demandas nos cursos superiores que levou à

criação dos Institutos Superiores em Educação (ISE), que também oferecem tal formação inicial posta para os docentes, porém, com um custo menor para o governo. Para SAVIANI,

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006 (SAVIANI, 2009, p. 148).

A quarta regulamentação do curso de Pedagogia de 2006 amplia as possibilidades de formação dos professores, pois aqui a formação inicial permite a atuação do pedagogo nas mais distintas áreas da educação, o que só era possível por meio de especializações. Agora a licenciatura em pedagogia permite o profissional não somente a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como também nos cursos de Ensino Médio, Educação Profissional, Gestão e Orientação pedagógica. Além disso, a resolução CNE/CP n.01/06 prevê um trabalho acadêmico voltado para a pesquisa e extensão pensando no viés prático da profissão docente.

Ainda nos anos 2000, constata-se a criação de muitas formações continuadas voltadas para os professores alfabetizadores e das séries iniciais. As três que ganharam mais destaque e que são utilizadas como referências até nos dias atuais são: PROFA, Pró-Letramento e, o mais recente, PNAIC. Nos três casos, as formações foram instituídas para sanar os problemas existentes em sala de aula, sobretudo, os problemas de aprendizagem dos alunos. Preocuparam-se, primeiramente, com a formação voltada para a linguagem e posteriormente com a formação matemática, organizando encontros presenciais e/ou semipresenciais para estudos e discussões das fragilidades da educação, na busca de possíveis soluções para as demandas que frequentam as escolas públicas.

É válido destacar que muitas dessas políticas foram criadas mediante as discussões sobre a produção de competências, abordadas na década de 90, as quais também delegaram um importante papel ao professor, no que diz respeito à responsabilidade da educação. O ônus e bônus da educação ficavam a cargo do professor, sendo este responsável por suprimir também todos os problemas existentes, pois o fracasso escolar também era atribuído a ele e este fator não tem sinalizado mudanças desde então. Por isso, as formações continuadas, ainda hoje, assumem um caráter compensatório e de capacitação docente, partindo da “falta”, da

“falha”, fundamentadas em materiais com teorias prescritivas e atividades pré-elaboradas. A esse respeito, Nóvoa afirma que

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999, p. 13).

Um dos principais motivos para que se continue criando tais formações diz respeito aos baixos índices de desenvolvimento na educação, como descrevem os documentos do Profa, Pró-letramento, PNAIC e da própria Residência, aferidos por avaliações externas às escolas que, em algumas situações, aparecem muito mais enquanto forma avaliativa do trabalho pedagógico que das aprendizagens em si. Tais números, muitas vezes, não descrevem com precisão os reais fatores que levam a não aprendizagem, reduzindo-os à “incompetência” docente. Além disso, as mudanças na legislação, como por exemplo, o ingresso de crianças no ensino fundamental aos seis anos e a meta de alfabetizá-las até os oito anos de idade, implicam em mudanças na prática pedagógica.

Sem generalizações, pode-se dizer que a formação docente ainda apresenta muitas fragilidades que precisam ser melhor compreendidas e reformuladas sempre que necessário. Se a educação tem caráter mutável, se os sujeitos e suas identidades são mutáveis, as formações também precisam ser mutáveis e flexíveis para uma melhor adequação às necessidades docentes e discentes. Alguns avanços já aconteceram no tocante à autonomia docente e seu processo de profissionalização, entre eles o movimento de produção de projetos pedagógicos independentes ou construídos de forma colaborativa nas escolas, a publicação de métodos, atividades e trabalhos desenvolvidos em sala de aula nas culminâncias dos projetos ou programas de formação e, ainda, a publicação de tais experiências em eventos científicos.

No entanto, ainda é preciso que a educação seja vista como formação integral dos sujeitos e que quanto mais próxima das realidades dos seus atores, mais significativa ela será, tendo em vista a utilização das aprendizagens nas práticas sociais. Dada a importância da educação para a democracia e equidade, é preciso dar condições para que os professores busquem um trabalho colaborativo, partindo das suas vivências junto aos demais colegas da comunidade escolar e aproximando suas formações de seus conflitos reais dentro da profissão, de modo a se compreender o quanto

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os

momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, esses momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a “deslegitimação” dos professores como produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo. O entendimento desse paradoxo parece-me essencial para compreender alguns dos dilemas atuais da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 15)

Apesar de já se ter mencionado anteriormente as LDBs, de forma breve e geral, acredita-se que é válido apresentar o modo como tal documento oficial rege a formação docente a fim de compará-las paralelamente ao nosso objeto de estudo, tendo em vista que os projetos de lei sobre a Residência Docente preveem a alteração do artigo 65 da Lei de 1996, que determina as diretrizes para o estágio supervisionado. Inicialmente, observar-se-á o que diz a Lei 4.024/61, em seu quarto capítulo, sobre a formação docente, conforme os artigos que seguem:

“Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professôres, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professôres, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.”

A formação dos professores primários seria realizada prioritariamente pelas Escolas Normais, as quais apresentavam um processo significativo de expansão desde a década de 40, com a criação da Lei Orgânica do Ensino Normal, a qual previa uniformidade na formação docente nos diversos estados, articulando os ciclos escolares. Ainda sobre a formação dos professores, pode-se observar, de maneira muito sutil, o incentivo ao aperfeiçoamento docente à participação em pesquisa, congressos e conferências, no artigo 93 da LDB, proporcionados a partir dos recursos destinados à manutenção da educação. Nada é mencionado sobre a educação infantil nesta época.

No entanto, os professores eram vistos enquanto transmissores de um dado conhecimento, este adquirido a partir de um currículo ainda bastante reduzido, contemplando

basicamente disciplinas de cultura geral, além de certo desprestígio e desprofissionalização docente emitido pelo quarto artigo do documento o qual revela que: “É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos”. Sendo assim, fica subentendido que a formação docente neste período não era obrigatória e que qualquer pessoa poderia ingressar no magistério, desde que obtivesse êxito nos exames.

Já a Lei nº 5.692/71, em seu quinto capítulo, discorre que

“Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.”

Nota-se aqui que, agora, a formação mínima tem caráter obrigatório para o ingresso no magistério, e este é concretizado por meio de concurso público e avaliação de títulos. É importante destacar também que as novas diretrizes abordam o ensino supletivo, na perspectiva de dar oportunidade aos adolescentes e adultos que não tivessem concluído o segundo grau ou estivessem em situação de distorção idade-série. Ao mesmo tempo, é necessário perceber a relação existente entre a oferta de tal modalidade de ensino com as propostas democráticas e de equidade sugeridas anteriormente, bem como com as estratégias e exigências do mercado de trabalho.

O professor era entendido como um estruturador dos conteúdos, objetivos, avaliação e estratégias de ensino, adotando um planejamento rigoroso e monitorado (é importante lembrar que esse foi o momento de ápice da ditadura militar) para garantir resultados eficazes. Apenas no final da década de 70, a formação vigente começava a ser questionada, por colocar conhecimentos científicos e pedagógicos como unidades distintas no processo de ensino, em detrimento a uma formação que permita ao professor conceber educação e sociedade de uma maneira indissociável. Desse modo, faz-se necessário observar o que é enfatizado por Maués ao afirmar que

As reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim, tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (MAUÉS, 2014, p. 42).

Passado o período do regime militar, as discussões trazidas por Anísio Teixeira ganharam força novamente, sobretudo no que diz respeito à formação integral dos sujeitos, retomando as discussões sobre as relações entre educação e meio social com mais vigor. No entanto, as políticas educativas ainda estavam tomadas pelo pensamento capitalista e pela lógica de mercado, as quais se preocupavam também com a produção da mão de obra qualificada. A vivência com a modernização e as tecnologias acompanha a educação e evolui a cada dia num ritmo bastante efêmero. Por isso, na década de 90, o objetivo central das formações para professores ainda era a de ajustá-los para receber as novas demandas que seriam inseridas no mercado de trabalho. Em 1996, foi promulgada a Lei 9.394/96, que substituiu a LDB de 1971. Sobre a formação docente ela institui que

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

É justamente neste último artigo, o artigo 65, que estão focadas as propostas da Residência Docente, uma vez que, as leis preveem a sua modificação, ampliando o estágio e

atribuindo o novo caráter de formação dentro da própria profissão. No entanto, até agora a LDB em si não permite visualizar de forma objetiva a inserção da RD, dificultando o entendimento nessa mudança na própria legislação.

Em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – criou um programa em caráter emergencial para atender as exigências do decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual previa a oferta de licenciaturas a professores atuantes já graduados ou segunda licenciatura para aqueles que estivessem atuando em uma área diferente da que permitia sua formação inicial. O PARFOR atuou também na formação a nível superior para os professores atuantes que tinham formação apenas a nível Médio, apresentando uma demanda significativa de procura por uma primeira licenciatura⁸. Além disso, preocupou-se em oferecer uma formação para os intérpretes de libras, delineando o papel desses atores nos ambientes escolares. Neste momento, os documentos oficiais também apontam certa preocupação em garantir as relações entre prática e teoria.

Todavia, precisamos considerar também que o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014 – 2024, firmou para o ano de 2015 uma Política Nacional de formação dos profissionais da educação em suas metas 15, 16 e 17, resultando na revogação do decreto Nº 6.755/09, agora substituído pelo decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, o qual prevê garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, além da articulação entre teoria e prática nos processos formativos. Além disso, discorre sobre a valorização dos professores, da remuneração adequada, dos seus saberes e da sua própria formação, uma vez que as suas experiências no ambiente laboral e o seu grau de formação puderam ser usados para atuação em outros âmbitos relacionados à escola e à educação em si.

Nos objetivos do decreto citado anteriormente, temos a referência à RP no VIII inciso do 3º artigo, o qual diz que se deve assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, garantindo o campo de prática, inclusive por meio de residência pedagógica. No artigo 8º, inciso IV, a Residência aparece mais uma vez como instrumento integrador entre ensino – serviço e mais na frente, no 10º artigo, inciso VII, enquanto programa de apoio à iniciação à docência. Encontramos mais uma referência ao programa no 12º artigo, VIII inciso, o qual institui a RD em escolas de comprovada qualidade educativa que estimulem a integração entre teoria e prática.

⁸Os balancetes feitos pela CAPES até o ano de 2014 mostram que a maior procura é justamente pelos cursos de pedagogia e que a procura pela primeira licenciatura correspondia a 67% do total das vagas. Para mais informações consultar: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf.

Percebe-se que, para que a Residência Docente seja implementada enquanto política pública de formação e processo de indução profissional docente, ela não precisa necessariamente ser absorvida pela LDB, mas pode aparecer no cenário nacional por medidas e leis complementares, como indicado na etapa final de um dos projetos da RD em tramitação, os quais serão abordados no capítulo seguinte.

2 RESIDÊNCIA EDUCACIONAL/PEDAGÓGICA/ DOCENTE: COMPREENDENDO OS PROJETOS DE LEI E A PROPOSTA DO COLÉGIO PEDRO II

Neste momento, enfatizar-se-á o processo de construção institucional da Residência Docente e a sua relevância para o processo de (auto)formação e profissionalização dos professores, a partir dos projetos de lei e de outras experiências já vivenciadas, partindo dos mesmos princípios que regem as formações no Brasil. É importante fazer com que essa rede de ideias seja expandida, visto que, diante de conversas informais, percebe-se certo desconhecimento sobre a residência por parte de uma porcentagem significativa dos professores que compõem a educação básica.

Apresentar-se-á a seguir todas as propostas elaboradas pelos senadores, analisando os pontos mais significativos que regem e definem a política de formação em exercício, considerando os avanços que ainda precisam acontecer, sobretudo, ao considerar-se uma formação que preze por relações de alteridade, que desmitifique e valorize os saberes construídos fora das academias e, conseqüentemente, valide as experiências e saberes docentes construídos dentro da prática, na busca de soluções para as problemáticas que assolam a educação brasileira, considerando também as mutações constantes que esta sofre.

Deve-se perceber que as mudanças ocorridas nos currículos, nas políticas públicas educativas e nos contextos escolares têm sido justificativa para maiores exigências na formação de professores. No Brasil, esse fator se deve à associação que se faz aos professores de que estes não estão preparados e que os infortúnios da aprendizagem dos alunos acontecem pela sua “incompetência”. Em decorrência dessas mudanças, há um cenário diferenciado para a formação inicial e em serviço. Deste modo, devemos compreender como têm sido realizadas as formações em serviço e com quais interesses têm sido elaboradas. Busca-se trazer algumas considerações, considerando a aproximação entre as realidades vividas no cotidiano escolar e a teoria discutida nas formações iniciais e continuadas, pensando na dinâmica do “conhecimento/saber autorizado” pelas Instituições de Ensino Superior.

Além disso, trataremos algumas considerações acerca da estruturação do PRD do Colégio Pedro II, de acordo com a portaria nº 206, de outubro de 2011, assim como a partir dos editais de admissão ao programa, apontando algumas mudanças que ocorreram desde a implementação até a versão de 2017, sendo o período correspondente à disponibilização do último documento no site da instituição.

2.1 Processo de instituição da Residência: projetos e inspirações

Oficialmente, as discussões iniciais sobre a Residência Docente ocorreram em 2007, quando a primeira proposta de projeto foi apresentada ao senado pelo senador Marco Maciel. Inicialmente, a proposta apresentava simplesmente a ampliação da carga horária do Estágio Docente, transformando-o em uma etapa posterior à formação inicial, modificando a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. De modo que o Projeto de Lei nº 227 de 2007, determinava o seguinte:

O CONGRESSO NACIONAL decreta:
 Art. 1º O art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:
 Art. 65.

 Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (NR)”
 Art. 2º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com o acréscimo do seguinte artigo 87-A:
 Art. 87-A. Decorridos dois anos após a vigência do parágrafo único do art. 65, torna-se obrigatório, para a atuação do professor nos dois anos iniciais do ensino fundamental, o certificado de aprovação na residência educacional.
 Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (PL 227/2007, p.1).

Observa-se que o senador destina a RE apenas para professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, na justificativa do PL, Maciel enfatiza que os docentes que atuam nessa fase têm passado por crises nos últimos anos, sobretudo no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização, ressaltando a carência dos cursos de formação inicial e as condições precárias de alguns cursos noturnos. Fica bastante evidente, na justificativa, a culpabilização dos professores e de suas formações pelos insucessos nas salas de aula e pelo chamado “fracasso escolar”: “As taxas de reprovação na primeira série do ensino fundamental são alarmantes. [...] Entre as inúmeras causas desta catástrofe, que irá comprometer o futuro de milhões de brasileiros, está o atual despreparo das professoras e professores para o desafio da alfabetização” (PL 227/2007, p. 2).

Infelizmente, as outras “inúmeras causas” não foram citadas ao longo da justificativa do PL. Perceber as fragilidades escolares a partir do ponto de vista frisado pelo senador é, ao mesmo tempo, decretar uma visão muito reducionista da educação e dos seus aspectos sociais, históricos e políticos. É “cair” também no “argumento da incompetência”, “cujo cerne afirma

que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores” (SOUZA, 2014, p. 80). Sabe-se das fragilidades dos cursos de formação inicial e continuada dos professores uma vez que

[...] Poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação à formação de professores para o ensino fundamental e médio. Há um desinteresse geral dos Institutos e Faculdades pelas licenciaturas. Com isso, os professores saem desesperados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea (LIBÂNEO, 2007, p.91).

Contudo, não cabe apenas aos professores a responsabilidade de promover o sucesso das aprendizagens dos alunos, visto que o processo educacional é muito mais amplo do que apenas as relações estabelecidas entre educadores e educandos, mesmo levando em consideração a importância desse fator. Compreender o fracasso escolar não exige a escola, a família e a sociedade dos seus respectivos papéis. Atribuir a “culpa” do fracasso para os professores é sinal de que os demais responsáveis pela educação não querem assumir as suas falhas, isso inclui as políticas governamentais e as formas de governo, portanto

O reconhecimento das carências do sistema educacional não pode nos levar a esquecer a responsabilidade específica que as escolas e professores têm individualmente para combater o fracasso escolar. A escola deve refletir sobre a origem e as consequências do fracasso escolar e apontar soluções que dependam dela. (MARCHESI; GIL, 2004, p.27)

Marco Maciel cita a Residência Médica como inspiração para a instituição da RE. No entanto, apresenta de forma muito empobrecida as contribuições da profissão médica para a profissão docente. Neste sentido, cabe contextualizar quais os parâmetros são permutados do estágio médico para o estágio docente, a se considerar que,

A “residência médica” inspira o presente projeto de lei. Sabemos da importância na formação dos médicos os dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência (PL 227/2007, p. 2).

A Residência Médica foi instituída pelo decreto nº 80.281, de setembro de 1977, enquadrada na modalidade de pós-graduação *Lato Sensu*, destinada a médicos. Uma das características da RM que é importante ressaltar, por se aproximar da proposta da RE, é em

relação à formação em serviço. Assim como os médicos recebem um treinamento executando atividades dentro da sua própria profissão, o PL sugere uma mesma atribuição ao processo formativo promovido pela Residência Educacional. Assim como nas formações destinadas aos professores, ficam responsáveis pela formação médica Instituições de Saúde Universitárias e/ou credenciadas pela Comissão Nacional de Residência Médica (CNRM), prezando pela qualificação ética e profissional dos sujeitos. A carga horária da RM é bem diferenciada da proposta da RE, tendo duração de dois anos, com carga horária mínima de 2.800 e máxima de 3.200 horas anuais. Em média 80 ou 90% dessa carga horária da RM é destinada ao treinamento em serviço, enquanto os outros 10/20% estão voltados para o desenvolvimento de atividades teórico-práticas.

Nóvoa (2009a), ao explicitar a importância da formação docente dentro da profissão, resgata os escritos de Lee Shulman e seu relato sobre o acompanhamento das atividades de rotina de um grupo de estudantes e professores médicos dentro de um hospital. Desta experiência, o autor destaca o estudo aprofundado de cada caso, a busca de soluções coletivas para cada problemática, promoção de seminários e discussões que expandem as possibilidades de resolução dos problemas e o senso de responsabilidade e compromisso coletivos dos residentes. Nóvoa aposta em um sistema para a formação docente parecido com este e sugere:

- (i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;
- (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas;
- (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos;
- (iv) compromisso social e vontade de mudança. (NÓVOA, 2009a, p. 19)

Pensar uma formação dentro da profissão pressupõe, também, novos paradigmas e uma reflexão circunstancial da política curricular escolar, do projeto político pedagógico, dos objetivos de ensino e da *práxis* docente. Fica subentendido que, dentro da profissão, os professores terão oportunidade de manter relações de alteridade dos saberes, pensando de forma coletiva e elaborando outros saberes necessários à sua prática cotidiana. Ao mesmo tempo, é importante que as formações para o magistério tenham como principal propósito a formação de professores pesquisadores, instigando-os a assumir uma postura reflexiva, questionadora e investigativa. No entanto,

Esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade (ANDRÉ, 2012, p. 60).

Almejar que os professores se tornem pesquisadores nos impõe uma reflexão sobre o querer, a vontade de ser, assim como a respeito do processo de valorização dos saberes docentes, visto que, os conhecimentos socialmente valorizados geralmente saem das academias e não da construção do professor dentro da sua prática (Tardif, 2014; Sarti, 2013). Além disso, é preciso considerar que o cotidiano escolar já é por si extremamente desafiador e complexo, não dando a opção, em muitos casos, do professor se posicionar mais analiticamente sobre a sua prática, fato que o leva a tomar decisões a partir das emergências exigidas pelos alunos, pelos pais, pela rotina, pelo corpo técnico escolar, pelas políticas governamentais.

Ainda sobre o PL 227/2007, tornaria a RE obrigatória para os professores que lecionam nos dois anos iniciais do ensino fundamental, “privilegiando” os recém-formados e, ao mesmo tempo, ressaltando a viabilidade financeira dos órgãos contratantes e de formação da residência, uma vez que os residentes receberiam bolsas para participar das formações. Neste caso, o certificado seria exigido como título em concursos públicos, mas não teria caráter de pós-graduação.

Assim como o autor, o relator do PL, o senador Mão Santa, acredita que o alto contingente de repetentes e de não alfabetizados no país se deve, em parte, à má formação do professor. Desta forma, a Residência seria a formação ideal para suprir as dificuldades docentes e “corrigir” os déficits formativos. Em agosto de 2007, o relator dá um parecer positivo, aprovando o projeto.

Em abril de 2009, quase dois anos após o lançamento da proposta, foi realizada uma audiência pública para a análise do PL, contando com a presença de Antônio Carlos Caruso Ronca, representando a Comissão Bicameral de Formação de Professores do Conselho Nacional de Educação - CNE; Juçara Dutra Vieira, representando a Secretária de Finanças, sendo ela a ex-presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE; e Helena Costa Lopes de Freitas, representando a coordenadoria Geral de Formação de Professores da Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação - MEC.

Em fevereiro de 2011, o processo foi arquivado devido a uma imposição regimental do Senado. Como o mandato do senador Marco Maciel acabara em 2011, o PL não pôde continuar tramitando, uma vez que fere o artigo 332 da resolução nº 93, de 1970, que discorre sobre o Regimento Interno do Senado, o qual diz que

Art. 332. Ao final da legislatura serão arquivadas todas as proposições em tramitação no Senado, exceto:
I - as originárias da Câmara ou por ela revisadas;

- II - as de autoria de Senadores que permaneçam no exercício de mandato ou que tenham sido reeleitos;
 - III - as apresentadas por Senadores no último ano de mandato;
 - IV - as com parecer favorável das comissões;
 - V - as que tratem de matéria de competência exclusiva do Congresso Nacional (Const., art. 49); VI - as que tratem de matéria de competência privativa do Senado Federal (Const., art. 52);
 - VII - pedido de sustação de processo contra Senador em andamento no Supremo Tribunal Federal (Const., art. 53, §§ 3º e 4º, EC nº 35/2001).
- § 1º Em qualquer das hipóteses dos incisos do caput, será automaticamente arquivada a proposição que se encontre em tramitação há duas legislaturas, salvo se requerida a continuidade de sua tramitação por 1/3 (um terço) dos Senadores, até 60 (sessenta) dias após o início da primeira sessão legislativa da legislatura seguinte ao arquivamento, e aprovado o seu desarquivamento pelo Plenário do Senado.
- § 2º Na hipótese do § 1º, se a proposição desarquivada não tiver a sua tramitação concluída, nessa legislatura, será, ao final dela, arquivada definitivamente (p.76 – 77).

Percebe-se, portanto, uma das fragilidades políticas dos PL, uma vez que, o fim do mandado do senador idealizador da RE teve implicações diretas na continuidade do processo de tramitação, quando seria ideal refletir sobre o valor da proposta para os avanços na educação. Este não deveria ser fator decisivo para a projeção de algo que, provavelmente, vislumbra melhorias para a educação.

Já em agosto de 2012, uma nova proposta de Residência foi lançada ao senado, por meio do PL 284/2012, de autoria do senador Blairo Maggi, apresentando-se agora como Residência Pedagógica e não mais educacional. Em essência, a princípio, tinha o mesmo propósito do projeto anterior:

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

“Art. 65.

.....

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (PL 284/2012, p.1).

Em sua justificativa, Maggi cita a importância de resgatar o projeto de Maciel devido os problemas de qualidade da educação básica, sobretudo, na fase da alfabetização escolar, sob a ótica da alfabetização até os oito anos de idade. Explica que um dos fatores que influenciam nesse insucesso é justamente a desvalorização da carreira docente e as modificações estruturais da formação dos professores. Frisa a qualidade dos cursos superiores em caráter noturno, afirmando que muitas vezes ocorre sem contemplar uma boa articulação

entre teoria e prática, mas não se aprofunda no assunto, nem traz pesquisas que apontem tais dados. Assim,

Na maioria dos casos, os professores ganham pouco – em média, 60% a menos do que outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade – e por isso precisam trabalhar em dobro, trabalhar demais. [...] Professores esgotados cometem erros primários, pondo em risco a vida intelectual de seus alunos: um acidente de trabalho no campo educacional tem consequências fatais, embora, num primeiro momento, invisíveis (PERISSÉ, 2011, p.174).

Longas jornadas de trabalho, por vezes, levam os professores a um esgotamento pessoal e profissional. Um professor que trabalhe 40h semanalmente, assumindo geralmente duas turmas, dedica, na maioria dos casos, suas madrugadas e fins de semana para o planejamento e para as demais atividades que precise desempenhar. Desta forma, estudar, analisar cada caso desafiador que coexiste em sua prática e buscar soluções para melhoria da qualidade do ensino fica em segundo plano, uma vez que o excesso de trabalho impossibilita o exercício reflexivo.

Assim como Maciel, Maggi também menciona o “despreparo” docente para atuação nas escolas sem apontar dados que assegurem suas afirmativas e utiliza o mesmo reducionismo para identificar o fracasso escolar. No entanto, não torna a Residência pré-requisito para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais, pretendendo assegurar os direitos dos professores em exercício e que não tiveram o acesso a tal modalidade formativa. A RP poderia ser utilizada na prova de títulos dos concursos e os professores já atuantes poderiam participar da Residência como estratégia de atualização profissional.

Em setembro de 2012, o relator Cyro Miranda fez a primeira apreciação do PL de Maggi, dando parecer favorável, considerando a proposta uma “inovação oportuna”. No entanto, cabe destacar um dos trechos de tal parecer: “Tal medida será essencial para interromper prática contumaz dos sistemas de ensino de destinar os professores com déficit de formação para as turmas dos anos iniciais de escolarização, sabidamente as que mais precisam de professores bem formados” (PL 284/2012, p. 2).

É possível verificar que existe uma forma taxativa ao se referir aos professores dos anos iniciais e sem nenhum pressuposto que embase tal afirmativa. Assim como existem professores que precisam de uma formação mais completa atuando nos anos iniciais, muito provavelmente existem professores nos demais anos da educação básica que igualmente necessitem de formações complementares para que enfrentem seus desafios cotidianos, diante

dos coletivos diversos que ingressam na escola, oferecendo-lhe, assim, mais suporte para repensar a sua prática.

A proposta da RP passou por uma avaliação em audiência pública em agosto de 2013, contando com a presença dos representantes do Apoio à Gestão Educacional da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; do Representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; do Secretário de Formação Sindical da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE; do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Tocantins e Representante do Conselho de Secretários de Educação – CONSED e; da Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação - ANFOPE. Logo em seguida, o PL retornou às mãos do relator para uma nova apreciação e para melhorias sugeridas durante a audiência.

No novo parecer, emitido em novembro de 2013, se considerou a expansão da RP para toda a educação básica, incluindo agora os demais professores do Ensino Fundamental e, também, os professores do Ensino Médio, uma vez que, os índices do IDEB apontavam déficits também nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, considera-se importante analisar os dados estatísticos sugeridos pelo IDEB de forma subjetiva, levantando todas as hipóteses que sejam pertinentes para justificar os fatores motivacionais dos problemas encontrados na educação como um todo. No entanto, para Cyro Miranda os resultados das avaliações externas “seriam, sozinhos, suficientes para justificar iniciativas voltadas à melhoria do ensino da educação básica”.

Desta forma, o PL 284/2012 teria o seguinte texto:

Dê-se ao parágrafo único do art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos termos do art. 1º do Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012, a seguinte redação:

Art. 65.

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica, será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (NR) (p.1).

Outro ponto que chama atenção diz respeito às bolsas de estudos, as quais aparecem nos projetos na perspectiva de fazer com que o professor iniciante tenha predisposição para se dedicar à sua formação, não se preocupando prematuramente com a sua subsistência, retardando, assim, a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho. No entanto, em nenhum momento é falado sobre o valor da bolsa, nem as condições que assegurarão a estabilidade financeira desses residentes. O que se espera é que o valor da bolsa esteja de acordo com o discurso da valorização do educador, levando em consideração os

próprios escritos dos PLs que apontam a desvalorização como um dos motivos do insucesso escolar.

Após essa data, o relatório passou pelas mãos das várias comissões que participaram da audiência pública para novas avaliações, depois das modificações feitas no texto da RP, até que em abril de 2014, novo parecer positivo foi dado para a proposta, citando a RD do Colégio Pedro II, instituída pelo MEC, que ainda estava, segundo o senador Cyro Miranda, em fase experimental, mas que servia como parâmetro para aperfeiçoamento dos PLs sobre a Residência. Assim, previu uma jornada de 40 h semanais, sendo 04 horas diárias destinadas às atividades do magistério e 04 horas para estudos. Ao mesmo tempo, alterava a carga horária total da Residência para 1600 h. Além disso, já cogitava a possibilidade de conceder o título de pós-graduação à formação proposta. Deste modo, agora, o texto passara a ser o seguinte:

Dê-se ao parágrafo único do art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos termos do art. 1º do Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012, a seguinte redação:

Art. 65.

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (NR) (PL 284/2012, p.1).

Ainda sobre a iniciativa de Maggi, ficou acordado que a formação seria desenvolvida em parceria entre os sistemas de ensino e as Instituições de educação superior formadoras, o que não muda muito, se considerarmos as políticas de formação vigentes. A RP beneficiaria os licenciados com até, no máximo, três anos de formação inicial, sendo ofertada a, no mínimo, 4% do quadro docente de cada sistema de ensino. Dividiu as atividades docentes de forma muito semelhante à proposta do Colégio Pedro II, destinando 60% para atividades docentes, 15% para atividades administrativo-pedagógicas e 25% em atividades teórico-formativas. Ao final da formação, seria conferido ao residente bem-sucedido o título de Especialista em Docência.

Logo após esse momento, o projeto foi declarado aprovado, tendo a sua publicação em maio de 2014 no Diário do Senado Federal. No mesmo mês, foi remetido à Câmara dos Deputados para apreciação. No entanto, desde este momento nenhuma atualização foi publicada a respeito da tramitação do Projeto. Em recente pesquisa, constatou-se que nada consta na página da Câmara dos Deputados, na seção de Projetos de Lei, sobre o PL 284/2012.

Ao mesmo tempo, enquanto era finalizada a tramitação do PL sugerido por Blairo Maggi, ainda em fevereiro de 2014, o senador Ricardo Ferraço lançava um novo projeto para avaliação no Senado.

Para não tornar o texto repetitivo, cabe observar que o PL, escrito pelo senador Ricardo Ferraço, tem basicamente o mesmo texto apresentado na última apreciação do senador Cyro Miranda com relação ao Projeto citado anteriormente. No entanto, o texto aparece muito mais extenso e coerente em forma de lei, dando ao artigo 65 da LDB vários parágrafos que discorrem sobre o regimento da RD. Aqui, a proposta ganha o nome de Residência Docente, aproximando a nomenclatura à proposta do CPII. Além disso, a carga horária aumenta circunstancialmente, equiparando à carga horária da Residência Médica, que corresponde a 35% da carga horária do curso de graduação.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do art. 65-A, com a seguinte redação:

Art. 65-A A formação docente para a educação básica incluirá a residência docente como etapa ulterior à formação inicial, de 2.000 (duas mil) horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1.000 (mil) horas (PL 6/2014, p.1).

Um dos parágrafos que nos chama a atenção neste projeto é o 8º que diz o seguinte: “§ 8º O residente ao final de cada período da residência terá que apresentar Relatório das Atividades Desenvolvidas, Memorial Circunstanciado com avaliação crítica de sua participação e Produção Pedagógica” (p.2). É preciso considerar até que ponto tais produções docentes descrevem de fato a realidade vivenciada e as aprendizagens adquiridas.

Muitas vezes, os trabalhos finais das formações continuadas são vistos como documentos formais para cumprimento de uma atividade, perdendo o seu caráter de (auto)formação e de reflexão sobre a prática pedagógica. Por outro lado, se as produções docentes são veiculadas, discutidas e construídas dentro de uma perspectiva de aplicabilidade real, é possível que a RD tenha um novo olhar, menos homogeneizador e menos autoritário, sobre as capacidades de produção e dos saberes docentes. Para Tardif

[...] os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro de um sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática “top and down”. Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político (TARDIF, 2014, p. 243).

Assim como nos demais projetos, traz as problemáticas da má formação docente e dos estágios que são vivenciados, segundo os senadores de forma ineficaz e precária. Na justificativa, Ricardo Ferraço aponta as contribuições do PIBID para a elaboração da proposta da RD e, conseqüentemente, para a proposta do Colégio Pedro II. Relata sobre as várias experiências desenvolvidas no país para que os futuros professores tenham a maior parte do tempo de experiência possível no ambiente escolar para uma melhor atuação. O PIBID tem por finalidade promover a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Tem como objetivo:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Percebe-se que, de acordo com as propostas dos senadores, a RD funcionaria em moldes muito parecidos com o que propõe o PIBID. Desta forma, é preciso questionar qual a pretensão de se criar uma política pública formativa e regulamentá-la, ainda que já exista um programa com parâmetros muito semelhantes, inclusive no tocante à sua execução pelos IES

em parceria com as escolas de Ensino Básico e, também, destinando bolsas de estudos aos futuros professores.

Ao mesmo tempo, é relevante considerar as heranças colonizadoras e as inspirações educacionais europeias que tanto influenciaram e ainda influenciam a nossa educação. Ainda que o Brasil não tenha um Sistema Nacional de Ensino bem delineado (SAVIANI, 2008), Escolas Municipais, Estaduais, Federais e privadas existem simultaneamente, cada uma à sua maneira, podendo oferecer todos os níveis da Educação Básica, cabendo ao MEC a orientação e elaboração dos currículos e a organização institucional, avaliando, autorizando e regulamentando as instituições de Ensino.

Trazemos como exemplo dessas inspirações citadas na maioria das políticas públicas organizadas aqui no Brasil, sobretudo ao que diz respeito à formação em serviço, os IUFM (Instituts Universitaires de Formation de Maitres – Institutos Universitários de Formação de Mestres) franceses. Um dos objetivos da criação dos IUFM era o de ampliar o conhecimento científico e contribuir com a formação dos professores primários para a pesquisa, característicos do ensino universitário e tidos como símbolos de qualidade e complexidade de formação. A pesquisa faria parte do tripé: formação inicial/formação continuada/pesquisa, que daria consistência e o caráter universitário aos IUFM. A proposta também estava pautada na formação dentro da profissão (formação em serviço), como está disposto nos PLs da Residência Docente. Para exercer a docência seria preciso fazer um exame para uma das vagas ofertadas pelo Estado e, desta forma, os professores deveriam cursar obrigatoriamente, por um ano, uma preparação para poder atuar como profissionais da educação. Oliveira explica que

A formação profissional específica para um posto de trabalho – professor das escolas, professor de liceu/colégio ou ensino técnico – acontece em dois anos: após a entrada no IUFM, segue-se um primeiro ano de preparação ao concurso de recrutamento do Estado, não sendo esse primeiro ano obrigatório, havendo a possibilidade de entrada no IUFM somente no segundo ano, após ter passado pelo concurso nacional de recrutamento de professores. [...]A formação inicial dá-se em dois anos: após a entrada no IUFM, segue-se um ano de preparação ao concurso de recrutamento profissional. Obtendo sucesso no concurso de recrutamento, o estudante do IUFM torna-se "professor estagiário", funcionário contratado e remunerado pelo Estado, e segue um ano de formação profissional em alternância. Essa formação em alternância compõe-se de módulos de ensino teórico, estágios profissionais de diferentes configurações e análise de prática profissional, resultando, até o início do ano de 2007, na elaboração de um mémoire (memória: uma espécie de monografia de atuação profissional) (OLIVEIRA, 2009, p. 54-55).

A autora ainda afirma que, a partir de 2008, os professores passaram a ser avaliados a partir de um dossiê de competências, que seria usado como indicador de melhorias e aprendizagens considerando os seguintes aspectos:

- Ética e responsabilidade;
- Domínio da Língua;
- Domínio das Disciplinas e da cultura geral;
- Domínio da concepção de aplicação de situações de ensino/aprendizagem;
- Gestão do trabalho de classe;
- Competência para trabalhar dentro da diversidade;
- Competência para avaliar os alunos;
- Domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação;
- Capacidade em regime colaborativo e cooperativo;
- (Auto)formação e inovação.

Seriam essas as habilidades de um bom professor? E os que não conseguissem atingir os indicadores, seriam considerados professores ruins e inaptos para o exercício da docência? O aprofundamento desta discussão não é cabível neste momento. No entanto, é importante que não se recaia no discurso da “incompetência” citado anteriormente, mas que se tenha um norte que nos aproxime de uma prática reflexiva, colaborativa e respaldada por um mínimo de criticidade, nos levando a enfrentar os problemas educativos sem que os professores usem da (auto)punição, desmistificando a ideia de que a educação é responsabilidade do professor unicamente.

Desde o final do século XIX, na França, os professores da educação básica atuam na formação dos professores iniciantes, acolhendo-os em suas classes, sendo aqueles escolhidos a partir da excelência do seu trabalho pedagógico. Estes eram conhecidos como “professores de aplicação”. Em 1962, a excelência do trabalho pedagógico, enquanto critério avaliativo, foi substituído por um exame (CAEAA – Certificado de aptidão para o ensino nas escolas anexas e de aplicação) para selecionar tais professores que colaborariam com os estagiários, passando a serem denominados como “professores formadores”, em 1973, acreditando que o termo seria mais adequado às suas atribuições. Desde 1985, a avaliação em vigor para a seleção de professores formadores é o CAFIMF (Certificado de aptidão às funções de professor-

formador). Este considera e seleciona os docentes, tanto pela sua atuação e qualidades pedagógicas, quanto por suas habilidades para a formação profissional.

Os IUFMs substituíram as antigas Escolas Normais francesas na década de 90 e eram abrigados pelas academias francesas, estabelecendo ligações com as universidades vinculadas a tais academias. De modo geral, os IUFMs tiveram um impacto significativo no que diz respeito à elevação da formação dos professores primários, colocando-os num mesmo patamar dos professores secundaristas e reunindo-os num mesmo espaço formativo, visto que os professores primários eram formados nas Escolas Normais, sob um modelo voltado para a formação prática e pouco acadêmica, enquanto os professores do segundo grau recebiam uma formação universitária, disciplinar e minimamente voltada para a atuação profissional. Portanto, os IUFMs deveriam oferecer uma sólida base em relação aos saberes universitários, alcançados pelas experiências mediante os espaços de produção de saberes, “mas, também, o desenvolvimento de competências diretamente ligadas às atividades docentes realizadas nos estabelecimentos escolares” (SARTI, 2013, p. 223).

Primeiramente, aqueles que quisessem se tornar professores passariam por três anos de estudos universitários e, em seguida, ingressariam nos Institutos, cursando o primeiro ano, voltado para a formação científica/didática e preparação para o concurso nacional de recrutamento docente francês. O segundo ano de formação era destinado àqueles sujeitos que teriam sido admitidos no concurso. Este segundo ano é marcadamente regido pela formação profissional dos professores “estagiários”. Os futuros professores passariam por estágios supervisionados.

No caso específico dos professores iniciantes (foco dos estudos desse trabalho), no primeiro ano da formação, eram recebidos em classes da Educação Infantil ou Fundamental, onde realizariam um estágio de prática acompanhada, realizando observações e algumas atividades voltadas para a docência, “em um ambiente controlado e protegido” (SARTI, 2013, p. 224). Os professores formadores, os regentes dessas salas de acolhimento, ficavam responsáveis por aconselhar os novos professores no tocante às suas práticas de ensino. Além dessa etapa, existia o “estágio em responsabilidade”, no qual o estudante assumiria a sala de aula de modo mais autônomo, sem que o professor titular estivesse presente. Neste período, o futuro professor recebia visitas, com certa frequência, de um professor formador e de formadores do IUFM que, também, o aconselhavam, avaliando e validando ou não o estágio. Essa validação era decidida em conjunto pelos formadores dos Institutos e pelos professores formadores atuantes nas escolas.

Quanto à constituição dos professores formadores temos que

[...] a criação dos IUFM não implicou modificações significativas quanto ao perfil e estatuto dos professores formadores. Já no que se refere ao corpo de formadores internos à instituição, algumas mudanças ocorreram com a inclusão de professores-pesquisadores, que, no entanto, figuraram sempre como minoria em um grupo constituído majoritariamente por professores do segundo grau (PRCE, *professeur certifié*⁹ ou PRAG, *professeur agrégé*¹⁰), e, em menor número, por professores do primeiro grau, os PREC (*professeurs des écoles*¹¹). Esses formadores egressos da escola, tradicionalmente responsáveis pela formação oferecida nas Escolas Normais, ingressavam nos IUFM por meio de concurso para atuar em tempo completo ou parcial, mantendo nesse segundo caso também seu trabalho na escola (SARTI, 2013, p. 225).

Essa separação entre professores de áreas específicas e professores dos anos iniciais, também é retratada aqui no Brasil. Um dos fatores que leva à desvalorização dos professores da educação infantil e de 1º ao 5º ano está relacionado à possibilidade de atuação com formação a nível médio, enquanto os professores de área específica contam com formação a nível superior, sendo exigida a conclusão dessa licenciatura enquanto critério de ingresso em cargo público a partir de concursos. Desta forma, o professor e a formação docente para os anos iniciais é visto por muitos como uma formação menor, reforçando o discurso de que para lecionar na Educação Infantil e/ou Anos Iniciais não é preciso uma boa formação intelectual.

Desde 2005, os IUFM vêm passando por mudanças estruturais, sendo estes integrados às universidades, tornando-se escolas internas. A partir de 2010, período que compreende o início da masterização da formação de professores na França, os sujeitos que quisessem tornar-se professores deveriam ter a *licence*, com duração de três anos e, depois, concluir o mestrado profissional com duração de dois anos. No entanto, os cursos de mestrado seriam oferecidos por qualquer universidade, mesmo que estas não tenham absorvidos os Institutos. Todavia, tais mudanças caracterizaram a hierarquização universitária, uma vez que os professores que desejassem compor o laboratório de pesquisa da universidade, agora, deveriam obter o diploma de doutor, configurando uma nova identidade profissional para estes.

Os mestrados profissionais voltaram a ser caracterizados pela disciplinarização e universitarização, no que diz respeito à formação dos professores. Mesmo com a continuidade

⁹Professores do segundo grau (colégio e liceu), titulares do *Certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré*, especialistas no ensino de disciplinas específicas.

¹⁰Professores especialistas no ensino de disciplinas específicas que obtiveram sucesso na “agregação”, tradicional curso que lhes permite lecionar nos colégios, nos liceus, mas também nas classes preparatórias às Grandes Escolas e no Ensino Técnico Superior.

¹¹Na França, o primeiro grau é composto pela *école maternelle*, que corresponde à nossa Educação Infantil, e pela *école élémentaire* que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Logo, os *professeurs des écoles* correspondem aos nossos professores com formação a nível médio e pedagogos (polivalentes).

dos estágios em classes de professores de acolhimento temporário, a forma de avaliar os estagiários não é mais realizada conjuntamente entre os professores formadores e os professores do IUFMs. Os professores formadores elaboram relatórios que serão também considerados no processo de validação dos estágios, mas não participam mais das comissões nos conselhos.

A pesquisa de Sarti (2013) aponta que essas mudanças dão mais ênfase ao processo avaliativo do que ao processo formativo dos futuros professores. Outro ponto para o qual a autora chama a atenção é o fato de que, no caso dos IUFM, as situações de aprendizagem giravam em torno do próprio trabalho e atuação docente relegando, assim, um papel secundário à formação inicial e, conseqüentemente às universidades que estariam mais envolvidas na preparação dos docentes para o concurso de seleção de novos professores. Os resultados ainda sugerem que, com a masterização, as representações dos professores que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais ficaram ainda mais arraigadas, considerando que se estão alocados ali é porque não têm competências para atuar nas demais áreas da educação. “Neste sentido, as desigualdades que já se interpunham entre os professores formadores e professores-pesquisadores universitários no interior do IUFM mostravam-se ainda mais evidentes com a masterização e a absorção desses institutos pelas universidades” (SARTI, 2013, p. 235).

Ainda se pode dizer que o processo de masterização foi proposto e implantado como um modelo formativo de modo a atender melhor os interesses políticos do Estado, visto que os professores formadores de campo agora atuariam sob “cautela” do próprio Estado, de maneira a adequar as formações, inclusive, aos seus interesses econômicos e jurídicos. No entanto, a formação inicial dos professores fora da “tutela” do Estado, visto que desde o processo de masterização as universidades ganharam autonomia, designada apenas à certificação preparatória para o concurso, começa a desvalorizar-se diante do paradigma e necessidade de uma formação contínua e em serviço.

Desta forma, há uma concordância de que a formação inicial deve ser uma parceria entre professores pesquisadores das universidades e a alternância com o próprio espaço de atuação docente e os sujeitos que o compõe. O modelo de formação em alternância aparece no cenário francês com as *Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* (Escolas Superiores do Professorado e da Educação – ESPE), por volta de setembro de 2013, sendo resultado da Lei de 8 de julho de 2013, que tratava da reformulação das escolas dentro do mercado de trabalho.

As ESPE, dentro desse novo contexto, ficam responsáveis por acompanhar o desenvolvimento e funcionamento do ensino e da educação por meio de ações de partilha, assim como através de projetos de formação para a carreira docente, buscando inovar a pesquisa educacional. Assim como nos antigos IUFM, o primeiro ano de formação nas ESPE é voltado para o concurso nacional de recrutamento de professores, incluindo observação e prática escolar. A diferença é que a ESPE fornece um curso para aqueles professores aprovados no concurso que não estavam inseridos nesse novo sistema, ou seja, o que diferencia estes dos que já fazem parte das Escolas Superiores é que o segundo ano de formação deles é dentro e fora das escolas, enquanto a formação dos já frequentantes é estritamente prática, porém acompanhada e supervisionada, e em escolas. No segundo ano também existe o estágio de responsabilidade já oferecido pelos IUFM.

A novidade nas ESPE é que os alunos podem participar de estágios no exterior, ou seja, realizar estudos e práticas em intercâmbio com o intermédio do Departamento de Relações Internacionais das próprias Escolas. Desta forma, temos que a ESPE foi encarregada das sete missões ou objetivos seguintes:

- Garantir ações de formação para os futuros professores destinadas a carreira do profissional docente e a formação dos professores e estagiários em educação;
- Organização de ações para a formação de professores do Ensino Primário e Secundário, bem como organização de pessoal para a formação inicial e continuada destes professores, investigadores e professores do Ensino Superior;
- Conduzir atividades de formação para uma formação dentro do mercado, ou seja, dentro da própria profissão;
- Participar da pesquisa disciplinar e pedagógica;
- Participar de ações de cooperação internacional;
- Garantir o desenvolvimento e a promoção de métodos de ensino inovadores.

Além disso, a Rede Nacional das Escolas Superiores conta com um intensivo movimento de publicação dos seus trabalhos, conseqüentemente, do trabalho dos professores, através das jornadas de estudos, colóquios, seminários, periódicos e vídeos divulgados no site da R-ESPE.

Neste caso, ao se pensar na formação proposta pela RD do Colégio Pedro II, a qual se conhecerá mais a frente, poder-se-á estabelecer algumas relações com o primeiro momento

dos Institutos, quando professores atuantes e experientes se tornam professores formadores dos futuros professores, dentro da proposta de formação em serviço. Além disso, é importante pensar no quanto o processo de profissionalização docente sofre influências dos interesses e do controle do Estado, sobretudo quando o próprio Estado assume a lógica de mercado, gerando um trabalho baseado na disputa entre professores, se distanciando cada vez mais do ideário colaborativo na profissão professor. Sobre isso, considera-se que:

[...] a aprendizagem é recompensada como um “resultado de uma política de custo-efetivo”; a consecução é um conjunto de “metas de produtividade”, etc. Para sermos relevantes e atualizados, precisamos de falar de nós e dos outros, pensar as nossas ações e relações de novas maneiras. Novos papéis e subjetividades são criados conforme os professores são “re-trabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplinas são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo (BALL, 2002, p. 07).

Retomando o PL 6/2014, Ferrazo menciona outras experiências, tais como o Programa Bolsa Estágio Formação Docente, da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, criado em 2010. Os futuros professores, que precisam estar matriculados em alguma instituição do ensino superior e cursando licenciaturas a partir do quarto período, passam por um processo seletivo para concorrer a uma das mil vagas oferecidas anualmente para estagiar nas escolas que aderiram ao programa, que tem uma carga horária de 20 h semanais. As parcerias para execução do Programa são feitas através de convênios, caso seja de interesse da Instituição de Ensino Superior, e de um contrato de adesão. Cabe aos professores das escolas, assim como no caso do Professor Supervisor da Residência, prestarem todo o apoio ao estagiário, orientando-o e engajando-o em todas as atividades escolares.

O senador também menciona a institucionalização do Programa de Residência Educacional do Estado de São Paulo, no ano de 2012, sendo este regulamentado em 2013 pelo decreto nº 57.978 de abril de 2012. De acordo com o manual do Programa da RE, a formação estaria destinada aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e para os professores do Ensino Médio. Exige que os alunos residentes tenham disponibilidade de até 15 horas semanais e estejam devidamente matriculados nas licenciaturas, cursando a partir do 3º semestre, oferecendo-lhes uma bolsa estágio no valor de R\$ 600,00, sendo R\$ 420, o valor da bolsa e R\$ 180,00 no formato de auxílio-transporte. As últimas notícias que se têm sobre a RE é que o programa teria sido suspenso no ano de 2014. Neste mesmo ano, mais

precisamente no dia 14 de novembro, o jornal O Estado de São Paulo¹² trouxe uma nota anunciando a suspensão repentina do programa, devido a uma “avaliação de impacto” feita pela Secretaria de Educação do Estado, deixando gestores, estagiários e professores da rede impactados com a decisão.

Em nenhum dos projetos foi citada a experiência da UERJ, na Faculdade de Formação de Professores, situada em São Gonçalo, iniciada no ano de 2010, mas é importante trazer tal experiência para esta discussão. A Dra. Helena Amaral Fontoura, professora associada ao Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, publicou um trabalho intitulado “Residência pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ”, no qual relata como aconteciam os encontros dos alunos egressos da FFP. Tal estudo tinha como eixo principal a seguinte pergunta: “como ocorre a inserção profissional dos licenciados em Pedagogia da FFP em sua carreira como professores?” (p.309), o que leva a perceber uma RD com características diferentes das abordadas até este momento.

O grupo formado acabou se tornando um grupo aberto, incluindo a participação de bolsistas da Iniciação Científica, além dos professores atuantes egressos da FFP para os quais a formação teria sido destinada, tendo em torno de 40 sujeitos, que se encontravam geralmente no último sábado do mês. Durante os encontros, os cursistas desenvolviam trabalhos escritos em caráter (auto)biográfico e narrativos. Fontoura afirma que

Nas narrativas escritas, a memória de escolarização é revisitada no que tange às referências construídas e assim emergem as representações das escolhas, das influências, dos estilos e posturas. Nesse processo, os sujeitos sentem-se atores e autores da formação e são introduzidos numa trajetória de investigação. Esta investigação destaca uma maior visibilidade das memórias, articulando subjetividade e profissionalidade na mesma história de vida (FONTOURA, 2011, p. 315).

A proposta partia da ideia da promoção da reflexão da docência a partir das experiências dos professores, na busca por incorporar a atividade da pesquisa na rotina dos cursistas, instigando o pensamento sobre o “ser professor” que é alguém que para além de ser um sujeito de prática, também pode ser e é um sujeito produtor de um conhecimento com elevado teor político e social. Algumas proposições básicas nortearam esta RP:

- Problematização da prática pedagógica;

¹²SALDAÑA, Paulo. **SP suspende projeto de estagiários nas escolas do Estado**. O Estado de São Paulo, São Paulo, p. 20, 14 nov. 2014.

- Compreensão da realidade educacional na qual estavam inseridos os cursistas;
- Discussão das situações vividas e formas de superar os dilemas.

A autora anteriormente mencionada ainda enfatiza a importância da parceria entre IES e escolas da educação básica. No entanto, destaca a importância das relações de alteridade, sem colocar a Universidade como detentora do saber, valorizando as trocas das experiências vividas entre os professores para a transformação da prática curricular da formação inicial para o magistério e também para a transformação da práxis docente e, ao mesmo tempo, diminuindo a distância que existe entre a teoria apreendida nas academias e a realidade prática das escolas do ensino básico.

Apostamos em uma proposta de formação que nada tivesse de reciclagem ou de capacitação, ambas as propostas que indicam ser o professor um receptor de algo pronto, produzido por outro, a ser transmitido para que o professor aplique em sua sala de aula, sem elaboração ou autoria. Nossa atividade não é apenas instrumental que se aprimore através de práticas técnicas, mas sim uma perspectiva colaboradora, de parceria e de construção conjunta. Registramos todas as situações de ensino-aprendizagem vividas pelos sujeitos e organizamos sínteses dos trabalhos, no entendimento de que possam ilustrar o processo de investigação-ação que desenvolvemos como estratégia de aprendizagem para formar professores. Algumas estratégias foram delineadas *a priori*, como a de trabalhar com formulação de perguntas para identificação dos dilemas, e busca de encaminhamentos coletivos e dialogados nos grupos de reflexão. Queremos estimular os debates e as análises, em oposição à busca de receitas prontas, tão comum nas solicitações por parte de professores em processo de *capacitação*. Aprender a perguntar é uma habilidade importante para quem quer se fazer professor pesquisador (FONTOURA, 2011, p. 318-319).

Assim, a RP da FFP se configurava em encontros que discutiam as problemáticas vivenciadas pelos egressos em suas experiências em sala de aula, mas estes, ao contrário das propostas da RD citadas anteriormente, não eram bolsistas, nem tinham uma equipe nas suas escolas que os orientassem e promovessem discussões que os levassem à reflexão acerca dos conflitos existentes na docência e na construção de um saber docente sólido e reconhecido socialmente como um saber válido para as mudanças no campo educacional. A investigação-ação, neste caso, é vista enquanto pressuposto para a resolução de dilemas enfrentados pelos professores iniciantes.

Quanto ao PL 6/ 2014, em junho de 2014, o relator Cyro Miranda em uma primeira análise votou pela declaração de Prejudicialidade, uma vez que o PL do senador Blairo Maggi acabara de ser aprovado no Senado e seria encaminhado para aprovação final na Câmara dos Deputados. No entanto, após modificações políticas ocorridas na Comissão de Educação nos

fins de 2014, em março de 2015 o projeto foi retomado, tendo agora como relatora a senadora Marta Suplicy que vota pela aprovação do projeto.

Em outubro de 2015, Suplicy traz na análise do PL a possibilidade de abrigá-lo em um artigo específico do Projeto de Lei do Senado, tendo em vista o caráter perene da LDB e sua objetividade que não detalha os seus dispositivos, enquanto que o projeto de Ferraço era bastante extenso para ser inserido na Lei de Diretrizes e Bases. Faz ressalvas no que diz respeito à divisão das atividades da Residência, acreditando que estados e municípios deveriam fazer tal divisão de acordo com as suas necessidades e realidades, devido ao respeito da autonomia dos entes federados em gerir os seus respectivos sistemas de ensino, optando assim pela supressão dos dados.

A orientação da deputada é que os planos de cargos e carreiras sejam reformulados para que a atividade da RD seja reconhecida como medida para progressão e remuneração compatíveis de acordo com a certificação obtida. Sugere também que a nomenclatura seja Residência Pedagógica, uma vez que o PIBID, programa já consagrado pelas instituições formadoras de todo o Brasil, já utiliza a nomenclatura Residência Docente. Portanto, o Projeto funcionaria com duas emendas para corrigir as impropriedades apontadas pela senadora Suplicy.

Recentemente, mais precisamente em 06 de abril de 2016, o PL foi apreciado pela comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, tendo parecer favorável aguardando os demais trâmites legais para ser enviado à Câmara dos Deputados. Ainda em abril 2016, o Diário da Câmara dos Deputados emitiu um despacho, encaminhando a proposição à apreciação conclusiva pelas comissões. Porém, a numeração do projeto citado corresponde aos projetos de ambos os senadores que conseguiram levar os seus PLs para serem apreciados pelos deputados, o que se faz pensar que houve de fato uma “mescla” dos dois projetos, resultando no Projeto de Lei Nº 5.054, de 2016, o qual firma:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida do seguinte art. 65-A: “Art. 65-A. A formação docente para a educação básica incluirá, como etapa posterior à formação inicial, residência docente de 1.600 (mil e seiscentas) horas, em 2 (dois) períodos com duração mínima de 800 (oitocentas) horas (p.2).

Ainda assim, até o presente momento nenhum dos projetos aqui analisados foi oficialmente concretizado, apesar da existência de programas como o do Colégio Pedro II em pleno funcionamento e dentro das devidas regulamentações. É preciso pensar também no potencial burocratizador das demandas financeiras que exigem tais programas, o que emerge

no protelar da execução das políticas públicas. As projeções de efetivação das formações, que pretendem algum tipo de remuneração para os seus formandos, geralmente demoram um pouco mais a serem aplicadas devido às rigorosas avaliações financeiras e que geralmente incluem parcialmente o percentual do professorado do país. Neste caso, pelo menos 4% do quadro docente de cada sistema de ensino seria beneficiado.

É importante que se possa refletir também sobre a possibilidade de busca e interesse do professor por programas como estes que não ofereçam bolsas quando este já tem alguma remuneração, desconstruindo uma visão bastante rechaçada presente no próprio PNAIC sobre o atrativo ser a bolsa. O atrativo, neste caso, deve ser o conhecimento, a busca por melhorias na educação, a construção de um saber pedagógico coletivo que contribua para o reconhecimento dos saberes docentes como potencial para uma “revolução educacional”. Mas não se pode ser ingênuo ao ponto de desconsiderar as condições de trabalho do professor, como já explicitado, muito menos esquecer que o professor é uma pessoa para além do sujeito profissional, que traz consigo experiências externas ao ambiente escolar. É preciso ter um ambiente de trabalho e condições trabalhistas que motivem a busca pelo conhecimento, uma vez que, é preciso considerar os processos de construção identitária dos educadores compreendendo que

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não se deve fazer pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (Laborit, 1992, p.55). Eis-nos de novo à face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendem na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA 2013, p. 17).

2.2 Implementação e execução do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: considerações a partir de fontes documentais.

Com a portaria de nº 206 de 21 de outubro de 2011, a CAPES em poder de suas atribuições lança o apoio à execução do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II. O próprio Colégio elaborou um projeto enviado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e este, por sua vez, considerou a proposta consistente e viável,

considerando “a tradição de educação de excelência ofertada pela única instituição pública federal que atua na educação básica” (p.1). Vale atentar que o Colégio é o único na esfera federal que atende a toda a educação básica, enquanto o Cap-UFRJ, por exemplo, atende ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, deixando a Educação Infantil por conta da Escola de Educação Infantil da mesma instituição. Os Institutos Federais também só contemplam a uma parte da Educação básica, que neste caso corresponde ao Ensino Médio. O PRD foi instituído em caráter experimental, obtendo fomento para a concessão de bolsas para os professores residentes e para os professores, mestres e doutores, que orientam as atividades do Programa.

Logo no início do documento, fica clara uma das intencionalidades do PRD que seria justamente “a necessidade de elevar o IDEB em municípios do estado do Rio de Janeiro” (p.1). Essa preocupação é reforçada também no 2º parágrafo do artigo 3º da portaria, o qual diz que: “O Edital definirá critérios de seleção, dentre os quais deverá constar preferências por candidatos que atuem em escolas públicas de baixo IDEB, ou sejam, oriundos de área geográfica de baixo IDEB” (p.2). Aqui, entende-se que existem áreas que apresentam um baixo índice de acordo com as suas características político-geográficas, no entanto, ao conferir os índices do IDEB, podemos ver que as médias mais baixas são encontradas nas mais diversas localizações do RJ, não havendo uma área de concentração. Todavia, tais índices ainda partem de testes padronizados que uniformizam culturas, histórias e sociedades diversificadas, não ultrapassando o caráter instrumental e se desvinculando da complexidade que gira em torno das relações estabelecidas nas escolas (CASTRO, 2009). Desta forma, podemos dizer que eles são importantes para nos fornecer alguns dados, mas não representam uma totalidade de evidências suficientes para elaboração de ações que modifiquem tais dados. Portanto, Azevedo diz que

O conhecimento é reduzido à sua dimensão cognitiva, traduzido em acúmulos quantitativos, mensuráveis, como se fosse possível separá-lo das relações ricas e complexas entre educador, educando, desvinculá-lo do emaranhado que tece os laços da instituição escola com valores éticos e culturais que compõem os contextos educativos (AZEVEDO, 2007, p.10).

Além dessa ênfase e preocupação em elevar o IDEB das escolas do município do Rio de Janeiro, percebe-se a colocação do Colégio Pedro II como exemplo a ser seguido, enquanto instituição modelo e de excelência. Tais proposições ficam claras nos objetivos iniciais da proposta do PRD, constantes na portaria citada anteriormente:

- I. Validar o impacto da oferta de uma proposta inovadora para a formação continuada dos professores da rede pública de educação básica, a partir da experiência do Estado e do Município do Rio de Janeiro;
- II. oportunizar o compartilhamento, mediante imersão no cotidiano do Colégio Pedro II, a vivência educacional da instituição, oferecendo ao recém-licenciado uma formação complementar em questões de ensino e aprendizagem da área ou disciplina e em aspectos da vida escolar;
- III. propor aos professores da educação básica uma vivência profissional orientada que propiciará o acompanhamento de ações pedagógicas, o desenvolvimento da autonomia na produção e na aplicação de estratégias didáticas, a internalização de preceitos e normas éticas e o estímulo à reflexão crítica a respeito da ação docente;
- IV. promover e fomentar a articulação do Colégio Pedro II com a rede pública de educação básica, estendendo a essa a tradição e a experiência do Colégio, contribuindo para elevar o IDEB e o padrão de qualidade da educação básica no estado” (Portaria 206/2011, p. 1-2).

A impressão que se tem é que os professores das redes públicas experimentarão as possibilidades educativas inovadoras, diante de um possível contexto diferenciado das suas realidades, levando novas metodologias, práticas e ampliando as formas didáticas já adotadas. No entanto, ao mesmo tempo é preciso pensar até que ponto isso é possível, mediante a própria questão do espaço físico, materiais e investimentos feitos nas escolas públicas Estaduais e Municipais. A própria LDB, em seu 4º artigo, inciso IX diz que é dever do Estado, perante a educação pública, garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Sabe-se que a educação básica pública sofre com a falta de investimentos e recursos que promovam uma aprendizagem significativa para os seus alunos.

A primeira versão do programa exigia uma carga horária mínima de 500 horas de atividades e, até o ano de 2014, ainda usavam como critério de seleção os índices do IDEB. A partir de 2015 a carga horária passou a ser 400 h, correspondendo ao período de nove meses e de no máximo um ano, contando com possíveis prorrogações para apresentação do trabalho final. Os critérios mantidos em vigor são: ser professor da rede pública estadual ou municipal; estar em regência em, pelo menos, uma turma; possuir diploma em licenciatura plena na área de atuação e formação específica para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, advindo de instituições devidamente reconhecidas pelo MEC; ter disponibilidade mínima para cumprir as atividades do Programa. A primeira fase da seleção diz respeito à análise das informações prestadas no ato da inscrição, sendo a classificação dos candidatos(as) dada por ordem crescente de idade, ao contrário do que geralmente acontece nos concursos públicos, e menor tempo de conclusão do curso, atuando no processo de indução profissional dos futuros professores.

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado. Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógica de acompanhamento, de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009b, p.208).

O programa está dividido em nove grandes áreas (Matemática e Desenho Geométrico; Biologia, Física, Química; Português; Espanhol, Inglês, Francês; Geografia, História; Filosofia, Sociologia; Artes, Educação Física, Música; Anos Iniciais do Ensino Fundamental e; Educação Infantil) e uma área complementar (Educação Especial e Informática Educativa). Para cada área existe um coordenador já mencionado anteriormente. Os coordenadores de área são professores integrantes do quadro de professores do próprio Pedro II, com título de mestres ou doutores, aprovados em estágio probatório e com experiência mínima de três anos na docência.

Estes ficam responsáveis por organizar e orientar os trabalhos dos professores supervisores com a promoção de encontros pedagógicos para planejamento das ações a serem desenvolvidas por cada área. Além disso, viabilizam questões administrativas junto aos professores supervisores e aos próprios residentes, trabalhando de forma integrada com os demais coordenadores. Acompanham as atividades desenvolvidas dentro do Programa e, quando necessário, assumem em caráter extraordinário a orientação de professores residentes. Também são responsáveis por organizar ou ministrar oficinas, minicursos ou palestras e, pelo menos um destes, sendo de interesse comum a todas as áreas. Por fim, são responsáveis por coordenar e avaliar as propostas dos produtos finais dos residentes, bem como preparar e enviar os devidos relatórios ao Coordenador Institucional.

Já os Professores Supervisores, também pertencentes ao quadro efetivo do CPII, são admitidos para o cargo com o título mínimo de Especialista, mas também precisam ter experiência mínima de três anos na docência. Estes organizam e orientam as atividades a serem desenvolvidas pelos residentes dentro de um sistema colaborativo com os coordenadores de área. Precisam garantir que as atividades desenvolvidas pelos residentes, geralmente em sua sala de aula, sejam acompanhadas por um professor ou técnico do Colégio, além de promover reflexões teórico-práticas sobre o processo de ensino aprendizagem vivenciado. São estes também que orientam os professores-residentes na elaboração do produto final que deve ser produzido nos últimos meses do Programa.

Ao se fazer um paralelo comparativo, percebe-se muitas semelhanças entre a proposta do PRD com as possibilidades formativas dos Institutos franceses apresentados anteriormente, sobretudo entre os Professores Supervisores do PRD e os Professores Formadores que atuavam nas escolas, abrindo espaço para os estagiários em suas salas de aula. Em ambos os casos trata-se de professores que preparam os futuros profissionais da educação *in loco*, ou seja, dentro da própria prática, orientando-os, avaliando-os na perspectiva de sanar as lacunas que ficaram da formação inicial mediante os novos desafios que surgem no processo de indução profissional. Para Nóvoa (2009b), o professor experiente tem um papel fundamental do processo de formação dos futuros professores, quando explica o que ele chama de “Cultura profissional”:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009b, p.205).

Por outro lado, precisa-se pensar na realidade brasileira e no perfil do professor atuante e experiente. Aqui no Brasil ainda se admite formação a nível Médio, situação não admitida nos países Europeus. É possível perceber também que os professores que estão há muito tempo em sala de aula, apesar das formações continuadas pelas quais passaram, continuam associando a prática pedagógica a técnicas e métodos tradicionais de forma extrema. Pode-se dizer que não existe uma fórmula ou método que se faça chave para todos os problemas educacionais, mas existem estratégias de ensino que se tornaram obsoletas mediante os estudos desenvolvidos mais recentemente e diante das demandas diversificadas que se recebe nas escolas.

No entanto, também se faz necessário pensar na performatividade que tais formações exigem desses professores, produzindo o que Ball (2002) chama de “espetáculo”, ou seja, o trabalho do professor se torna algo forjado, capaz de responder apenas às exigências e objetivos específicos de tais formações, com foco nas avaliações externas. Portanto,

Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto. Dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento/avaliação pode estar em jogo num dado momento, em qualquer momento, significam que toda e qualquer comparação e exigência a desempenhar têm de ser cuidadas com interesse e eficiência (BALL, 2002, p. 10).

Talvez seja mais viável, levando em consideração a realidade da formação de professores brasileiros, um trabalho de partilhas mútuas, dentro de uma proposta na qual professores experientes e futuros professores tenham possibilidades de construir saberes de modo coletivo sem que um se sobressaia ao outro. Obviamente, o professor experiente vai compreender melhor a dinâmica burocrática escolar, tendo em vista os costumes daquela comunidade, as festividades que tais escolas costumam evidenciar, a exemplo de como é organizado o tempo em sala de aula, como acontece o preenchimento dos diários de classe e a produção de relatórios (que em alguns casos passa a ser novidade ao futuro professor). Portanto, mediante os desafios práticos, o trabalho em equipe poderá mover os professores a novas reflexões e modos de construir sua *práxis* educativa.

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009b, p.205).

Em 2016, o Colégio Pedro II disponibilizou o Manual do PRD atualizado e nele constam objetivos que se diferem dos objetivos primeiros, lançados na portaria que instituiu o programa, e dos objetivos que aparecem no próprio site do Colégio. Agora, podemos perceber certa preocupação em evidenciar e adequar a formação do professor residente à sua realidade escolar. O objetivo geral está centrado em contribuir para o aprimoramento da prática docente dos professores recém-formados no ambiente da escola pública, ampliando a formação profissional adquirida na formação inicial. Já os objetivos específicos não colocam mais o CPII como um modelo a ser seguido. Portanto, os objetivos específicos passaram a ser os seguintes:

- promover oportunidades de reflexão acerca do papel do professor no processo de formação cidadã dos alunos da escola básica;
- desenvolver estratégias pedagógicas apropriadas para a realidade educacional do estado/município;
- criar produtos acadêmicos relacionados à prática docente, aplicáveis à realidade da escola pública;

- capacitar os participantes para que ajam como multiplicadores em seus ambientes educacionais;
- estimular a participação de professores em eventos da sua área, a fim de que possam alavancar sua vida acadêmica.

Percebe-se neste momento uma preocupação mais efetiva com a formação intelectual do professorado, bem como com a produção de saberes e trabalhos acadêmicos que estreite os laços entre teoria e prática. Ao mesmo tempo, percebe-se um tipo de investigação-ação que coloca o professor enquanto pesquisador em ambientes diversificados de aprendizagem, promovendo reflexões sobre si e sobre a sua prática, dando encaminhamentos para que novos conhecimentos sejam produzidos, viabilizando práticas pedagógicas possíveis de serem desenvolvidas, que ultrapassem o plano do idealismo discursivo.

Nessa perspectiva, a investigação-ação é, também, uma forma de compreender o ensino como um processo permanente de construção coletiva. Para os professores transformarem o ensino, é necessário que reflitam, participem do debate e da reconstrução política da educação como prática social. A investigação-ação pode construir-se em um meio pelo qual os professores podem reconstruir seu conhecimento profissional, produzindo discursos públicos articulados à prática, aos seus problemas e às suas necessidades (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2012, p. 113).

Quanto às atividades desenvolvidas por professores residentes, pode-se dizer que são categorizadas em três sessões, agora com carga horária de 360 h e não mais 400 h, como sugerido anteriormente: I- Atividade na área de docência, com carga horária de 160 h; II- Atividades em setores administrativos-pedagógicos do Colégio Pedro II, com carga horária de 20 h; III- Atividades em formação continuada, que incluem elaboração dos relatórios, memorial e participação em seminários, oficinas, minicursos e palestras, com carga horária de 180 h. A própria LDB coloca a multiplicidade do campo formativo docente, não só para pedagogos, apesar do maior número de possibilidades está concentrado nesse ciclo.

Existem algumas discussões, a exemplo das realizadas por Libâneo e Pimenta (1999) que questionam e emergem para uma reflexão sobre a identidade do profissional pedagogo e seu campo de atuação. Em algumas vezes, essa multiplicidade de “cargos” que podem ser assumidos pelo pedagogo acaba relegando a profissão pedagógica a uma indefinição ou até mesmo a não existência de um sentimento de pertença profissional, já que todo lugar é lugar e, ao mesmo tempo, um “não lugar”.

O conceito de não lugar, a partir das discussões antropológicas do francês Marc Augé, está embasado na perspectiva da constituição de espaços enquanto lugares de construção de identidade, relacionais e históricos. Deste modo, o não lugar é caracterizado pela fragilidade das relações de alteridade e pelo desejo de se fazer tudo em um curto prazo de tempo, levando a crer que existem espaços construídos, mas não vividos pelos sujeitos que circulam por eles, causando-os conflitos identitários (Augé, 1994).

A própria epistemologia da palavra “pedagogia” remete à educação das crianças e, de fato, tal educação acontece no seio familiar, na sociedade, na escola, ou seja, no meio social, de modo geral, por isso, a existência de termos como pedagogia familiar, pedagogia sindical, etc. são admitidos até os dias atuais. Ainda, a Pedagogia estaria intricadamente ligada à ideia de um curso de formação docente atrelado ao pensamento de que o trabalho pedagógico seria exclusivamente o ato de ensinar algo, logo este pensamento estaria também associado à concepção de que o pedagogo seria o transmissor de conhecimentos. Porém, a Pedagogia, enquanto ciência, seria responsável por estudar as práticas educativas como um todo e a formação social de cada indivíduo a partir das suas experiências particulares e coletivas, dentro de um contexto cultural efêmero, independente da educação escolar, não tendo apenas um caráter praticista, mas também teórico e científico. Nesse sentido, Libâneo assevera que

A ideia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores, a meu ver, é muito simplista e reducionista, é, digamos, uma ideia de senso comum. A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2001, p.156).

Por outro lado, mesmo sabendo que a Pedagogia não é a única ciência a estudar as problemáticas que giram em torno da educação, é possível dar notoriedade à atuação multidimensional do pedagogo. De certa forma, a pedagogia e seus saberes agem de forma a transitar e mediar as teorias formuladas pelas outras áreas de modo interdisciplinar. Portanto, ao mesmo tempo em que o profissional pedagogo pode assumir diferentes posições em sua carreira, alude-o a incerteza de sua identidade profissional, incerteza essa que em alguns casos é reforçada por professores especialistas que inferiorizam o pedagogo e a comunidade escolar, que em geral, coloca o pedagogo docente (sobretudo nos Anos Iniciais) enquanto cuidadores e a escola como extensão dos lares dos educandos e a diversidade de papéis assumidos pelo profissional da pedagogia faz perceber o caráter aglutinador e atuante nas mais diferentes esferas da sociedade.

Tendo em vista essa multiplicidade de atuação dos professores, o Colégio Pedro II atribui as seguintes responsabilidades ao professor residente: participar das reuniões pedagógicas e dos planejamentos; produzir planos de aula e materiais pedagógicos; preparar e aplicar atividades sob orientação; observar, colaborar e ministrar aulas totais ou parciais sob a orientação do professor supervisor; orientar estudos dirigidos com os alunos, bem como desenvolver atividades em salas de recursos e laboratórios; elaborar relatórios periódicos relatando as experiências vivenciadas no PRD; avaliar as atividades desenvolvidas; participar de visitas culturais e/ou técnicas com os alunos; avaliar livros e provas de concursos da sua área de atuação; participar de oficinas, seminários, palestras, etc.; visitar os setores técnicos do Colégio Pedro II observando a importância desses setores para o funcionamento geral da instituição.

Em 2016, não foram oferecidas as bolsas no edital e não consta nenhuma nota de esclarecimento no site ou até mesmo no manual do residente. Confirmou-se a informação de que os residentes não recebem bolsas desde o ano passado mediante uma discussão sobre o PL da Residência em uma rede social – Facebook -, quando a mediadora de um grupo pediu para que professores expusessem suas opiniões sobre a proposta. Dentre os comentários, o PRD do CPEI foi citado e, de imediato, surgiu a questão do não pagamento de bolsas desde 2016. Outro fato diz respeito à própria procura pela formação que acolheu professores com mais de sete anos de formação inicial devido a baixa procura entre os professores recém-formados.

Em maio de 2017, o Colégio Pedro II lançou edital para nova seleção do PRD. Mesmo com a ênfase nos professores recém-formados atuantes na rede pública de ensino, o edital não exige o tempo mínimo de formação dos professores que poderão participar, exige apenas comprovante de que está lecionando em turmas da educação básica, em escolas públicas, e o comprovante de que concluiu a licenciatura na área de atuação. Muito provavelmente não oferecerá bolsas aos residentes, visto que nada consta no edital.

Uma vez compreendida as formas legais em que se apresenta a Residência Docente no Brasil e as breves discussões trazidas até aqui sobre a formação de professores, sobretudo no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abordar-se-á a seguir as relações entre saberes docentes, formação profissional e profissionalização dos professores, buscando compreender os caminhos a serem trilhados em busca do ideário de um trabalho autônomo.

3 SABERES DOCENTES, AUTONOMIA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO: CAMINHOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Neste capítulo busca-se refletir sobre o campo dos saberes necessários à prática e ao processo de profissionalização docente, considerando algumas características vistas como essenciais ao professor enquanto profissional, a fim de pensar no ofício docente em vias de ser uma “ocupação” reconhecida e valorizada socialmente. Tal processo considera a escola enquanto ambiente formador em potencial, no qual os professores poderão (re)construir conhecimentos e buscar soluções para as problemáticas a partir de situações concretas, no encontro com os seus pares dentro da perspectiva de formar “comunidades de prática”.

3.1 Saberes necessários ao trabalho pedagógico

Há muito que se discute sobre os saberes necessários à ação pedagógica e as dicotomias entre a teoria apreendidas nas academias e a prática mediante o cotidiano e os desafios docentes. No entanto, por mais amplas que tenham se tornado essas discussões, ainda se encontram dificuldades em aproximar os saberes docentes dos saberes acadêmicos, colocando-os como agentes autores e autônomos de um saber necessário ao trabalho e à sua profissionalização. Ainda existem discursos arraigados à ideia de que as Universidades disponibilizam o saber, enquanto os professores da educação básica aplicariam tais saberes nas suas realidades escolares.

Tardif (2014) enfatiza que a primeira coisa a ser entendida é que os saberes são plurais, pois um mesmo saber pode ser apreendido de várias formas diferentes pelos diversos contextos sociais, culturais e políticos no qual os sujeitos estão inseridos. Aponta que os saberes também são temporais e seguem um fluxo temporal, assim como também a fatos históricos de cada sociedade. Ainda mostra que para a atuação e profissionalização docente são necessários saberes que ultrapassam os muros acadêmicos e consideram a trajetória de vida dos próprios professores.

O autor considera que os saberes dos professores podem ser categorizados em quatro: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes experienciais. Tardif (2014) trata

das particularidades de cada um desses saberes, mas não os percebe de forma isolada, percorrendo sobre a relevância de cada um destes para a atuação do professor, mas de forma articulada.

Os saberes da formação profissional são o conjunto de saberes disponibilizado pelas instituições de formação dos professores, sejam estas atuantes em nível médio ou superior. Incluem saberes pedagógicos que constituem uma base ideológica para a reflexão dos professores sobre a educação e sobre sua própria prática, mas que também abarcam um saber-fazer ou, até mesmo, técnicas que conduzirão o trabalho docente. Pode-se dizer que os saberes disciplinares estão também ligados aos saberes da formação profissional, uma vez que se trata de saberes sociais incorporados à prática docente, organizados e definidos pelas instituições universitárias. Para tanto, é preciso considerar que “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p.38).

Os saberes curriculares correspondem ao conjunto formado pelos conteúdos, objetivos, métodos, incluindo também os discursos selecionados pelas instituições escolares para apresentar os saberes sociais, a partir dos quais se propaga a ideia do ensino de um modelo de cultura “erudita”¹³, formando para esta mesma cultura “erudita”.

Já os saberes experienciais ou saberes práticos, são constituídos e validados pela experiência individual e coletiva do saber-fazer ou saber-ser. Considera-se que os saberes docentes são saberes sociais, visto que interferem diretamente em práticas sociais cotidianas. Estudos como os de Tardif, que enfatizam a análise e a pesquisa a partir das experiências práticas do professor, vêm ganhando força nas últimas décadas, visto que não é possível compreender a prática e os saberes dos professores considerando apenas a sua formação acadêmica e seus saberes científicos/intelectuais, visto que se reforça a ideia da existência de saberes plurais. A esse respeito Tardif enfatiza que

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação (TARDIF, 2014, p.54).

No que se refere à compreensão dos saberes docentes, Gauthier (2013) fala da complexidade de se definir saberes necessários ao exercício do ofício de professor e na perspectiva de chegar a uma gama de saberes que sejam viáveis a ação docente, o autor

¹³Para Tardif (2014) os saberes eruditos são aqueles constituídos no âmago de uma tradição e de suas formalidades, reproduzidos por instituições de grande reconhecimento social.

explica-os repensando o modo como a profissão é pensada há séculos, ainda se perpetuando pelos dias atuais, categorizando em três formas a atuação dos professores, as quais ele intitula de: Um ofício sem saberes, Saberes sem ofício e Um ofício feito de saberes.

Ao tratar de um ofício sem saberes, o autor ressalta que, durante muito tempo, pensou-se que para ensinar seria necessário apenas conhecer determinados conteúdos e transmiti-los a um grupo de alunos, reduzindo o saber docente ao domínio do conteúdo da disciplina. Há ainda a ideia de que para ensinar basta ter talento, reafirmando a condição de que qualquer um pode exercer o ofício docente sem preocupar-se com a pesquisa e com o caráter reflexivo da profissão. Por outro lado, há quem acredite que para ensinar bastaria apenas o bom senso no sentido de unificar os pontos de vista em detrimento ao lugar da educação enquanto espaço de conflitos e diferentes perspectivas. Ainda, existe o discurso de que para ser professor basta seguir a sua intuição, excluindo da atividade docente qualquer tipo de racionalidade, abandonando o senso de criticidade que permeia o ato educativo.

Também se perpetua até os dias atuais o discurso de que para ser professor basta ter experiência e que ensinar se aprende na prática. Porém, mesmo sabendo da importância dos saberes experienciais, só eles não são capazes de representar a totalidade do saber docente. “Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário” (GAUTHIER, 2013, p. 24). Por último, há a crença de que basta ter cultura, ou seja, se o professor for culto e conhecedor da cultura erudita é o suficiente para alcançar o sucesso na aprendizagem dos alunos.

No tocante aos saberes sem ofício, Gauthier (2013) argumenta que, da mesma forma que a profissionalização docente pode ser comprometida pela falta de saberes formais/científicos, pode também ser prejudicada pela redução do ensino à sua formalidade. Para o autor, alguns saberes formalizados pelas academias são esvaziados de um contexto concreto, sendo pensados para um professor que atua em uma sala ideal com alunos homogêneos, em que todas as variáveis podem ser prontamente controladas. Essa formalização e exatidão exigida do trabalho do professor é resultado da tentativa de transformar a Pedagogia numa ciência dentro das vertentes psicanalíticas do século XIX, na intenção de redigir um código do saber ensinar, o qual estabelecesse soluções científicas para as problemáticas encontradas por todos os professores. Essa racionalidade técnica, assim como os demais saberes considerados isoladamente, não é suficiente para atender às

demandas heterogêneas do contexto escolar e nem consegue contemplar a complexidade e as diversas situações concretas do ato educativo, conforme esclarece o autor:

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade real do ensino e impedia um surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair em outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real da sala de aula. É como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores (GAUTHIER, 2013, p. 27).

Ainda ao definir um ofício feito de saberes, o autor discute sobre seis saberes necessários à ação pedagógica, são eles: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica. Os saberes disciplinares são aqueles produzidos por pesquisadores e cientistas nas diversas áreas do conhecimento, vinculados às universidades na forma de disciplinas oferecidas pelas faculdades e diferentes cursos. Na escola, estes se apresentam na forma de conteúdos que são ensinados aos alunos. O saber curricular está relacionado ao programa de ensino adotado por escolas e elaborado por especialistas e/ou demais funcionários do Estado, resultado das transformações das disciplinas em programas a serem conhecidos pelos professores. Já os saberes das ciências da educação são saberes específicos a respeito da escola e da educação como um todo, que não tem envolvimento direto com a ação pedagógica, mas que está relacionado à sua profissionalização.

O saber da tradição pedagógica está condizente com a reminiscência de ministrar aulas de forma grupal e ordenada e não individualmente, como era rotineiro até o século XVI. Tal fato influencia inclusive na representação de escola que determinam os professores, antes mesmo de frequentarem os cursos de formação de professores nas universidades. O saber experiencial, na perspectiva de Gauthier, diz respeito ao conhecimento adquirido por meio das próprias experiências do professor, tendo um caráter particular/individual e, por mais significativas que sejam tais experiências, ainda se encontram confinadas ao ambiente da sala de aula. “O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (GAUTHIER, 2013, p. 33).

O saber da ação pedagógica, evidenciado pelo autor, diz respeito ao saber experiencial dos professores no momento em que se torna público e que é avaliado pelas pesquisas

realizadas em sala de aula. A metodologia escolhida pelo professor, bem como o seu julgamento em achar que aquele modo é o mais eficaz, podem ser refletidos, repensados, comparados, estudados e analisados a fim de estabelecer preceitos de ações que serão conhecidas e adotadas por outros professores. Contraditoriamente, os saberes da ação pedagógica, validados por pesquisas, são atualmente o tipo de saber menos estimulado e desenvolvido perante os demais saberes dos professores, mas é o mais necessário à profissionalização docente e do ensino.

Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor [...] A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém (GAUTHIER, 2013, p. 34).

Do mesmo modo que Tardif (2014), Gauthier (2013) e Contreras (2012) discorrem sobre a secundarização e subordinação da posição dos professores na comunidade discursiva sobre educação e sobre o seu conhecimento profissional, uma vez que estes se apresentam como consumidores de saberes e não criadores deles. Enfatizam que os detentores do status de “profissional do ensino” é basicamente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, assim como os especialistas em funções administrativas, de controle e planejamento do sistema educacional. Também confronta a ideia do tecnicismo do ensino e, conseqüentemente, do professor enquanto aplicador de técnicas, tendo em vista que o modelo da racionalidade tecnicista se mostra incapaz de abarcar tudo o que foge da normalidade técnica e que não pode ser regulado segundo uma série de premissas preestabelecidas.

Diante do imediatismo de respostas que o professor deve oferecer mediante às situações nada previsíveis do cotidiano de sala de aula, há uma gama de ações que são realizadas espontaneamente sem que haja tempo de uma reflexão antes de sua execução. Muitas vezes esses saberes resultam de compreensões apreendidas dentro da própria ação, assentando a prática cotidiana em um conhecimento implícito sobre o qual não tem um controle efetivo.

Contreras (2012), a partir dos estudos de Hoyle (1980), ao tratar do ofício dos professores, lista alguns pontos que caracterizam a profissionalização de um modo geral, incluindo conhecimentos necessários e demais características com traços de subjetividade. Primeiramente, afirma que uma profissão é um lugar que realiza uma função social determinante e que o exercício dessa função requer certo grau de destreza/habilidades que

serão usadas para manipular problemas e novas situações dentro do ambiente de trabalho. Ressalta que, mesmo que os conhecimentos obtidos por meio da experiência sejam importantes, apenas estes são insuficientes para atender as demandas e que é necessário um corpo de conhecimentos sistemáticos. Atribui o conhecimento sistemático aos conhecimentos adquiridos por um período prolongado nas academias e no Ensino Superior. Além disso, afirma que é no encontro com os pares nesse momento da formação em que é possível socializar valores e assim pensar nos interesses “do cliente”, construindo também seus próprios juízos a respeito da prática apropriada.

O autor ainda classifica os professores em especialistas técnicos, profissionais reflexivos e intelectuais críticos, categorizando-os a partir de três dimensões profissionais: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A obrigação moral diz respeito ao compromisso dos professores para com os seus alunos que ultrapassa as questões profissionais, considerando o compromisso do desenvolvimento dos sujeitos como pessoas, incluindo noções éticas. Já o compromisso com a comunidade está relacionado à dimensão ética adotada na prática profissional, a qual não acontece de forma isolada, e sim por meio de partilha, uma vez que somente em contextos sociais a obrigação ética possui valor e sentido. Assim, podemos dizer que ética e moralidade são um fenômeno social que aparecem no cotidiano escolar emergindo para além das propostas curriculares escolares.

A competência profissional seria o resultado das exigências das outras duas dimensões, requerendo do professor habilidades, conhecimentos, técnicas e recursos didáticos, bem como conhecer os aspectos culturais do meio em que atua. No entanto, é importante frisar que as competências profissionais transcendem os aspectos puramente técnicos, mostrando-se muito mais complexas quando se defrontam com os contextos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos, exigindo do professor a compreensão, análise e reflexão sobre tais contextos, levando-os à reelaboração contínua dos seus conhecimentos a partir da sua experiência.

Quanto aos “tipos de professores” temos que, mediante as dimensões citadas anteriormente, a prática do professor especialista é despolitizada e existe uma preocupação exacerbada em dominar técnicas e métodos para o alcance de resultados, não havendo interesse em resolver problemáticas que não estão dentro das metas impostas pelo sistema. Já o professor reflexivo guia o ensino por meio dos valores educativos pessoalmente assumidos, optando por uma negociação entre os diferentes interesses sociais, colocando-os num patamar de mediação, interpretando os aspectos políticos e práticos entre tais interesses. Pesquisa e

reflete sobre a sua prática, objetivando resolver os impasses e problemáticas que perpassam cada ato educativo. O intelectual crítico, por sua vez, coloca o ensino como emancipação individual e social, levando em consideração os valores da racionalidade, justiça e satisfação. Defende a equidade e participa de movimentos sociais que primem pela democratização. Preocupam-se com o desenvolvimento da análise e da crítica social por meio de autorreflexões sobre equívocos ideológicos e os fatores institucionais. De modo geral, pode-se dizer que tem uma significativa participação na ação política com propósitos de transformação. Portanto,

A complexidade das práticas profissionais que enfrentam situações incertas, ou efeitos ambíguos, ou conflitos de valor, não podem ser entendidas como simples mecanismos de aplicação de técnicas ou de translação de regras de decisão ou de esboço. Mais precisamente, seu valor artístico reside em necessariamente manipularem processos de reflexão e ação, nos quais participam muitos elementos do pensamento e atuação simultâneos, que não se deixam reduzir a cálculos ou processos cognitivos lineares. O fato de ter que atender simultaneamente a processos de compreensão, a critérios de valores que se realizam na atuação e na própria ação e que tudo isso ao mesmo tempo seja uma forma de atuar e de entender, é o que torna inassimilável à lógica racionalista do positivismo (CONTRERAS, 2012, p. 125).

Deste modo, pode-se perceber que existe uma tríade que embasa os saberes necessários à atuação profissional docente: a formação profissional e os conhecimentos científicos, os saberes experienciais e a função social da educação/escola e os estudos feitos a partir dos conhecimentos construídos dentro da própria profissão embasam um trabalho pedagógico, constituído a partir de um movimento intenso de reconstrução de saberes. Ao mesmo tempo, apontam também a urgência da aproximação entre saberes acadêmicos e saberes experienciais, sem que um se sobreponha ao outro, na perspectiva da construção de saberes científicos que partem do cotidiano docente. Nesse sentido,

Os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem sua profissão. Parece de fato evidente que os saberes dos professores só possam ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho. Como referimos, esses saberes estão ligados às condições concretas próprias ao trabalho numa escola que levam os professores a produzirem soluções para os problemas que encontram. A questão dos saberes não pode, assim, ser separada da questão do trabalho (GAUTHIER, 2013, p. 343).

Todavia não é possível pensar a profissionalização docente sem refletir sobre a autonomia dos professores, tendo em vista que a construção de uma identidade profissional está diretamente ligada ao reconhecimento social do professor enquanto um cientista e

também da capacidade autônoma de desenvolver o seu trabalho, mediante conhecimentos que ultrapassem o pensamento da ação pedagógica por meio de “improvisos”.

3.2 Profissionalização e autonomia: (re)construindo uma identidade profissional docente

Por muito tempo a profissão docente foi vista como uma ocupação, mas não no sentido dos professores seres percebidos como sujeitos autônomos, inseridos num trabalho que lhes gerasse boa renda e satisfação pessoal. O sentido dado à ocupação é aquele que não demarca tal trabalho como uma profissão, dotada de direitos, de profissionais com formação considerada adequada e valorizados socialmente. Seria a ocupação de um lugar por qualquer pessoa e por quaisquer motivos. Portanto, a profissionalização dos professores, assim como nas demais profissões, estabelece relações com inúmeros fatores, entre eles a realização pessoal, o reconhecimento social, a remuneração, questões de gênero e de classe social, a relação entre os pares e demais figuras do campo de atuação/trabalho e a própria formação profissional, envolvendo a construção de uma identidade profissional, constituída ao longo do percurso das atividades desenvolvidas, da vida e mediante as perspectivas dos sujeitos em relação à carreira que pretendem seguir (DUBAR, 2012). Contudo, é preciso considerar que

[...] a tomada de consciência de que a identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade. É por essa razão que essas identidades em movimento, são em certos períodos históricos mais fortemente atingidas pelos efeitos destruturadores de mudanças sociais, econômicas e/ou políticas (JOSSO, 2007, p. 416)

Diferentemente do trabalho na indústria, por exemplo, no qual os profissionais estabelecem uma relação técnica, operatória, objetiva e de controle direto do objeto homogêneo de trabalho, a profissão docente está a todo tempo lidando com a subjetividade e heterogeneidade humana, resultando num exercício complexo, multidimensional e sem possibilidades de controle total por ser uma profissão que inclui valores, ideologias e relações sociais que não podem ser quantificadas. Por outro lado, é preciso ponderar o caráter pedagógico e a própria pedagogia em si, não só enquanto recurso técnico da atuação docente, mas enquanto ciência que trata da prática educativa, considerando a sua complexidade e seu contexto social.

Também é relevante analisar os objetivos da atividade docente para esse processo da profissionalização da docência, uma vez que estão diretamente ligados aos fins da *práxis* educacional. Os professores, ao definirem as atividades, devem levar em consideração a coletividade, a temporalidade, os efeitos e resultados incertos. Essa variável também está presente na preparação de aulas e avaliações, mediante os programas escolares, uma vez que esses dão um norte, mas não são capazes de alcançar as inúmeras hipóteses discursivas e de construção de saberes que surgem na sala de aula, visto que os objetivos do ensino escolar são gerais e não operatórios (TARDIF, 2014). Além disso, objetivos traçados pelos planos, por professores e os objetivos dos próprios alunos para aquela situação de aprendizagem podem se apresentar de forma heterogênea, deixando a cargo do professor a síntese de todos esses objetivos, sobrecarregando a atividade profissional. Sob este viés de entendimento, considera-se, pois que, “ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios objetivos de ensino, o que requer necessariamente uma grande autonomia dos professores” (TARDIF, 2014, p. 127-128).

Desta forma, também é imprescindível ter clareza sobre a constituição da docência enquanto profissão, tendo em vista as interações cognitivas e afetivas nas relações profundas entre professores e alunos e também na construção identitária do Eu profissional e Eu pessoal. Nesse sentido, as ponderações de Nóvoa se fazem bastantes pertinentes, sobretudo quando ao autor afirma que

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser como a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2013, p. 17).

Por outro lado, Huberman (2013) fala sobre alguns pontos comuns ao ciclo de vida dos professores, entre eles a “serenidade e distanciamento afetivo” que deduz certo afastamento dos professores em relação aos seus alunos e aos colegas de trabalho, adotando uma conduta mais rigorosa mediante as situações de trabalho, devido a constante aproximação da figura do professor com graus de parentesco dos alunos pela própria forma de tratamento dos alunos para com os professores, gerando certa “intimidade”.

Nóvoa (2009b) aponta algumas características necessárias à profissionalização do professor, as quais ele chama de “disposições”, em vez de usar o termo “competências”,

dentre elas o próprio conhecimento que permite a reflexão e a compreensão sobre o pensar e que conduza os alunos pelos caminhos da aprendizagem. Outro elemento fundamental se constitui em forma de cultura profissional, que envolve as relações estabelecidas entre os professores, a postura destes e conhecimento sobre a estrutura e funcionamento escolar e também o exercício de avaliação das práticas em busca de inovação constante. O “*tacto pedagógico*”, citado pelo autor revela o que foi citado anteriormente sobre o eu profissional e o eu pessoal, uma vez que o professor deve ser sensível ao outro para que possa levá-lo à outra margem do conhecimento. O trabalho em equipe, também se constitui num fator importante para a troca de saberes e para o desenvolvimento profissional e, por último, o compromisso social que permitirá aos alunos atravessarem barreiras e ao professor intervir no meio social constituindo o *ethos* profissional docente.

Contreras (2012) fala sobre as ambiguidades que permeiam o processo de profissionalização docente, tendo em vista a fuga da proletarização em busca também do prestígio, status e até mesmo remuneração que se equipare às demais profissões. Para o autor, configurar um conceito de profissão remete a uma série de características (traços) necessárias aos “dignos” de tal denominação. Horas de trabalho, possibilidades de atualização profissional e reconhecimento da ação formativa permanente são alguns pontos a serem examinados, dando ênfase à importância social da função cumprida pelos professores.

Há ainda o que Bezes (2011) chama de Nova Gestão Pública (NMP - *New Public Management*), trazendo análises de movimentos contrários a tal lógica, a partir da experiência francesa, que fomenta a visão mercadológica e “(neo)gerencial” no setor público, bem como suas implicações na profissionalização e na autonomia. O autor explica que esse modelo está embasado em cinco perspectivas que incluem o surgimento de uma nova classe profissional através da função de gestão. Neste sentido, a NMP prevê a separação entre funções políticas, de direção e controle e funções operacionais, ou seja, de execução e aplicação. Cria também unidades administrativas autônomas, de modo a fragmentar instituições burocráticas verticalizadas, adotando sistematicamente mecanismos de mercado, incluindo concorrência entre o setor público e privado e a terceirização. Recentemente, no Brasil, a lei (Nº 13.429/2017) da Terceirização foi aprovada, incluindo a atividade-fim nas possibilidades de terceirização, levantando a hipótese de que, para atuar na profissão docente em instituições públicas, por exemplo, não será mais necessário prestar concursos públicos, o que tem implicações diretas na estabilidade profissional docente.

Bezes (2011) ainda considera que dentro do modelo gerencial há uma transformação da estrutura hierárquica da administração, tendo em vista que as responsabilidades são

delegadas aos níveis estruturais encarregados por implementar as ações do Estado, remetendo à ideia de autonomia. A gestão, deste modo, mantém o foco nos resultados das políticas e programas, baseados em medição e avaliação do desempenho de cada setor, prevendo novas formas de controle para o alcance das metas impostas. Além disso, pensa-se em racionalizar os custos.

Na constituição do profissional mediante a lógica de mercado, há uma tendência a homogeneizar as relações e situações dos grupos profissionais, tendendo a criar políticas para profissões em “declínio” ou em constantes conflitos, que burocratizam as suas ações e enfatizam a competição interprofissional. No entanto, é preciso compreender que os impactos da Nova Gestão não conseguem resultados iguais em todas as profissões, uma vez que as profissões não são entidades isoladas e, por isso, interagem de várias formas com o ambiente externo às suas discussões; também não são entidades homogêneas e estáveis, pois sofrem mudanças e são atravessadas por acertos, acordos e divisões internas na busca de sua própria legitimação.

É possível considerar que as reformas da NPM não costumam passar pelas mãos dos profissionais os quais atuam diretamente nas áreas para os quais os programas foram destinados, lhes cabendo apenas o mérito da implementação de tais mudanças. Há uma dicotomia no que diz respeito à autonomia profissional dentro desse (neo)gerencialismo: enquanto mobilizações se levantam devido a possível perda de autonomia dentro dos novos parâmetros e até mesmo diante do sentimento da desprofissionalização, os “novos” profissionais emergem, em muitos casos, do mesmo grupo reivindicador, atuantes em novas atividades voltadas para o controle e avaliação. Cabe então, pensar um pouco sobre as trajetórias dos sujeitos que agora ocupam as funções burocráticas. Por isso, ainda pensando nesses sujeitos e nas discussões sobre os saberes mobilizados necessários à atuação profissional, pode-se dizer que as reformas não podem ser vistas como atividades neutras, mas que se consolidam em torno de uma comunidade de interesses. Portanto, pode-se dizer que o “estatuto profissional” é muito mais um processo do que um status (BEZES, 2011).

Antes da experiência francesa, a organização política inglesa já apresentava o processo de construção da profissão docente pela via da Nova Gestão Pública. Também dentro da perspectiva produtivista, na Inglaterra, o sistema incluía a remuneração por desempenho e também a divisão de categorias docentes (gestores, inspetores, formadores, administrativos, etc.), instaurando a prestação de contas do trabalho dos professores, aos seus superiores, por meio de avaliações que consideram enquanto critérios profissionais: resultados dos testes, gerenciamento de classe e de avaliações, atualização dos saberes profissionais e a eficiência

em acatar, respeitar e aplicar as prescrições das reformas (NORMAND, 2013). Uma das categorias atuantes tanto na França, quanto na Inglaterra é a dos professores formadores que assumem o posto de “docentes líderes” ou *leadership*, posto esse ocupado por professores experientes envolvidos no aprimoramento do desempenho dos seus pares, responsáveis pelo “treinamento” destes.

Apesar das semelhanças das organizações políticas mundiais e do modo como as novas gestões públicas interferem nos processos de profissionalização, cada profissão e cada localidade receberá as reformas de modo muito peculiar. Desta forma, pode-se dizer que

Existem, portanto, diferenças nas trajetórias adotadas por diferentes países para reformar seu sistema educativo. Certamente, o controle sobre a profissão docente se fortalece em virtude de técnicas e dispositivos que visam submeter os professores a uma obrigação de resultados. No entanto, o equilíbrio entre autonomia profissional e normalização de práticas, a pressão ao desempenho, as formas de coordenação no trabalho variam fortemente (NORMAND, 2013, p. 46).

Retomando os estudos de Hoyle (1980), analisado por Contreras (2012), e os traços que definem um profissional, pode-se dizer que uma profissão é uma ocupação que desempenha uma função social bastante relevante e que o exercício dessa função requer minimamente um grau significativo de destreza. Tais habilidades são desenvolvidas em situações que não são rotineiras por completo, mas nas quais existe a necessidade de se manipular problemas e novas situações constantemente. Como também já foi frisado, além dos conhecimentos adquiridos através da experiência, o profissional precisa ter uma gama de conhecimentos sistematizados adquiridos na educação superior, dada a insuficiência dos saberes experienciais no atendimento às demandas diversificadas. Dada a especialidade da prática profissional, a categoria em questão deve ser ouvida no delinear das políticas públicas que dizem respeito à sua área de atuação, assim como também devem ter o controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e autonomia perante o Estado. Por fim, a recompensa pela dedicação à profissão seria um alto prestígio e uma remuneração de alto nível.

Por outro lado, Contreras (2012) aponta que o profissionalismo pode se apresentar como uma ideologia na perspectiva de perceber as teorizações sobre as características dos profissionais enquanto formalizações de ideologias para o mantimento da legitimidade do status e os privilégios de algumas profissões, citando o caso dos médicos e advogados que se mantêm como atividades a serem seguidas e seus status alcançados pelas demais profissões. Portanto,

O que se considera uma profissão e como é representada socialmente, ou como se constituíram historicamente as condições de trabalho e as imagens públicas como respeito às mesmas, responde a uma dinâmica complexa que não pode ser explicada por uma coleção de características (CONTRERAS, 2012, p. 65).

No entanto, quando se leva em consideração as características citadas anteriormente para a profissionalização docente, diz-se que a docência se enquadra melhor em uma “semiprofissão”, tendo em vista os mecanismos de trabalho e a falta de autonomia dos professores que são controlados pelo Estado, bem como as interferências de profissionais e diferentes sujeitos na atuação docente. A questão da autonomia das profissões em relação às determinações governamentais têm transformado até as profissões que mantêm um status social em profissões de trabalhadores assalariados, burocratizados e controlados pelo Estado, mantendo apenas grau hierárquico atribuído à capacidade técnica em relação às demais profissões.

De todo modo, a profissão, enquanto ideologia, está ligada fortemente a monopolização de conhecimentos impostos como exclusivos, legitimando-a pela posse do conhecimento científico, desprovida de qualquer perspectiva política, assumindo um caráter meramente tecnocrático. Além disso, pensando a profissionalização enquanto instrumento ideológico, pode-se dizer que a exigência de traços profissionais não garante a conquista de um status ou até mesmo de melhores condições de trabalho, mas que tais características corroboram para a burocratização e distanciamento da participação social dos professores dentro das políticas públicas e também para deixá-los a mercê das decisões do Estado e da administração. No caso da profissão docente, ainda se tem a diferença de níveis de conhecimento dentro do próprio grupo, tornando mais grave a situação dos professores da educação básica em relação a sua profissionalização:

Diferente de outras ocupações, nas quais há uma continuidade de formação e de titulação entre os que exercem diferentes funções dentro de uma mesma comunidade de discurso, no caso do ensino parece haver uma fratura entre os que possuem um conhecimento reconhecido e uma legitimação científica sobre a docência enquanto campo discursivo, por um lado, e os professores (não universitários), por outro [...] Quem detém o *status* de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como especialistas em funções administrativas, de planejamento e de controle do sistema educacional (CONTRERAS, 2012, p. 69-70).

Compartilhando da mesma ideia, Gauthier (2013, p.70) afirma que

As universidades têm um papel privilegiado no que diz respeito à profissionalização. Elas são, ao mesmo tempo, um polo de produção e legitimação do saber; elas são

também instituições de difusão e certificação dos conhecimentos (Jobert, 1985). O papel delas é fornecer os conhecimentos necessários e garantir, de uma certa maneira, a qualidade de produção daqueles que os possuem. O período de formação deve ser bastante longo e sistemático, a fim de que determinados padrões de alto nível de formação sejam atingidos (Jobert, 1985). Além disso, a universidade deve possibilitar aos futuros profissionais a aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é, uma maneira de ser, de pensar e agir, ou seja, o profissionalismo.

Há ainda o profissionalismo como promessa das reformas e das políticas educacionais que propõem a participação dos professores na tomada de decisões das propostas curriculares locais, dentro dos limites curriculares determinados, quando na verdade as decisões sobre as metas curriculares já foram pré-definidas pelo Estado e pelos órgãos de controle do ensino. Portanto, existe o discurso que as propostas se caracterizam em formas que colaboram para o desenvolvimento profissional do professor e do seu trabalho, mas a condução de tais políticas são organizadas fora das escolas, cabendo ao professor apenas implementá-las (SMYTH 1991 apud CONTRERAS 2012).

Todavia, pensar na profissionalização por vias da autonomia está distante de ser apenas livrar-se das “intromissões” das comunidades próximas ou até mesmo ser demanda de participação das reformas de acordo com os propósitos do Estado. Profissionalizar-se na educação é incluir os demais sujeitos nas decisões educacionais que também lhes afetam. É preciso, desta forma, ressignificar o conceito de autonomia que envolve também questões relacionadas ao caráter ético e social que a educação possui.

O que constitui um trabalho embasado na autonomia é também a capacidade dos professores em resolver as ambiguidades das problemáticas que fazem parte do seu cotidiano escolar, mesmo que de modo solitário. No entanto, sem liberdade o professor não conseguiria tomar decisões mediante os conflitos da sua experiência. Por outro lado, a autonomia diz respeito ao próprio ato de tomada de decisões isoladas e como os professores estabelecem relações profissionais em todos os espaços de intervenção, construindo uma vivência da identidade docente que busca construir relações profissionais alinhadas às finalidades educativas. É preciso também manter um distanciamento crítico, tendo em vista que as situações de aprendizagem acontecem mediante a tensão crítica e não apenas no equilíbrio. Ainda, deve-se ter a clareza da parcialidade que se tem em relação à compreensão do outro, não permitindo que as situações sociais sejam vistas como bem definidas e padronizadas e tampouco igualar as formas experienciais vividas por cada um dentro de um determinado contexto. A autonomia também depende do autoconhecimento e da compreensão de si em contraste com outros.

A autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consequência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser. Definir autonomia não é, portanto, colocar-se de acordo sobre o qual o terreno particular dos docentes e qual o de outros setores sociais. Não entendo que seja mediante a delimitação de um espaço próprio e exclusivo (“profissional”) do professor que fixa obrigações para os professores (e onde a responsabilidade pública passa a definir-se como controle sobre os professores), que possamos compreender ou conceber melhor a autonomia profissional. Acredito que é por meio da compreensão das relações entre ambas as partes, pela compreensão das diferentes formas em que se relacionam e se influenciam os espaços e competências profissionais sociais, que devemos pensar na constituição de uma identidade profissional (CONTRERAS, 2012, p. 234-235).

Portanto, autonomia não é um processo homogêneo, tendo em vista as diferentes percepções que os professores têm de si e o modo de se relacionar com os demais sujeitos que sofrem influências dos atos educativos. O modo de se relacionar com a própria profissão e os caminhos escolhidos para delinear a prática pedagógica também resultam na forma como a autonomia é concebida. Diferentes “modelos” de professores compreendem de forma diferente o trabalho embasado nos pressupostos autônomos.

Quando se fala em emancipação, não se diz sobre o ato de se libertar ou apenas se opor aos discursos e à forma como se estabelece a organização do sistema escolar, resistindo à definição da “missão” institucionalmente delegada aos professores em relação ao seu próprio papel. A emancipação supõe um processo contínuo de transformações ligadas à prática cotidiana dos professores e às pretensões sociais de um ensino voltado para a equidade. Sendo assim, a emancipação exige uma reflexão e uma busca constante dos professores por se tornarem intelectuais transformadores. Tal transformação não acontece de modo isolado, dependendo fundamentalmente da sensibilidade das condições sociais no encontro com os outros. A escola, tal como a sala de aula, são lugares nos quais mais se podem evidenciar esses encontros dos professores com seus pares e com os outros em busca da autonomia.

É a partir desses encontros e conflitos que as pesquisas em educação, mais fortemente na década de 90, no Brasil, percebem a necessidade de se pensar a construção de uma identidade profissional a partir dos saberes e das experiências dos professores, uma vez que “o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro” (DUBAR, 2012, p. 365).

3.3 Formação em serviço: construindo a autonomia e a identidade profissional *in loco*

Uma das premissas a ser considerada na pesquisa sobre ensino e atuação docente é o interesse por aquilo que vem sendo feito pelos professores em suas salas de aula e não apenas pelo que eles deveriam fazer.

O modelo francês, já descrito anteriormente, assim como a inspiração na profissão médica, ganha destaque em pesquisas sobre a formação dentro da própria profissão (NÓVOA, 2009; DUBAR, 2012) ou a formação em alternância. A formação em alternância é uma forma mais ampla da formação dentro das salas de aula, visto que existe a troca de experiências entre países, quando professores se deslocam para outros lugares do mundo a fim de conhecer práticas educativas dentro de outras situações culturais, sociais, políticas, históricas e econômicas.

Nóvoa (2009b) afirma que desde o século XIX existem esforços para se romper a dicotomia entre teoria e prática. No entanto, não houve reflexões capazes de permitir a transformação da prática em conhecimento, fazendo com que a formação de professores continue a ser executada a partir de referências externas ao trabalho docente. O autor ressalta que validar os saberes práticos não diz respeito a um praticismo qualquer ou à absorção de tendências “anti-intelectuais” na formação docente.

É na prática cotidiana escolar que os professores se deparam com casos concretos, portanto, nada mais desafiador que organizar a formação docente em torno de situações concretas que os levem a persistir na busca de soluções para cada caso específico, juntamente e em sistema colaborativo com os demais colegas de profissão. Essa postura reflexiva gera um saber para além da teoria e da prática, uma vez que para ser professor é preciso compreender um saber em todas as suas dimensões. Dada à complexidade da profissão de professor, é preciso um esforço para construir um conhecimento pertinente a seu trabalho, de preferência, que seja reelaborado constantemente, não se caracterizando pela mera aplicação de uma teoria. Ainda, pode-se dizer que um dos elementos centrais para a constituição profissional docente e para o processo de formação é justamente a inovação. Logo,

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 28).

Desta forma, diante de todas as reflexões expostas, “prefiro falar em transformação deliberativa, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (NÓVOA, 2009b, p. 207).

Atualmente, o controle e a produção de modelos formativos ainda estão nas mãos de dois grupos que certificam e medem o conhecimento: as academias, com os intelectuais formadores, e o Estado e organizações internacionais, que avaliam e estabelecem as metas desejáveis para a promoção da educação de qualidade. Considera-se que a participação dos dois grupos é fundamental para o funcionamento da educação como um todo e para os estudos científicos sobre a prática docente. Todavia, existe uma necessidade da devolução da formação dos professores aos próprios professores, para fins de autonomia e também para que aconteça a aproximação entre prática e teoria, de modo que formação docente seja construída por influências internas à sua profissão, a partir de problemáticas concretas. Para Ripper (1996, p.79),

A importância que se dá à formação dos professores e, principalmente, à formação em serviço, não é ocasional, pois parece claro na literatura que o papel do professor é de fundamental importância no trabalho pedagógico. O objetivo é valorizar o educador, oferecendo-lhe constante aperfeiçoamento técnico-pedagógico que estimule a vontade de construção coletiva dos ideais pedagógicos e sociais a serem alcançados em seu fazer pedagógico. Espera-se possibilitar, desse modo, ao educador não só a formação continuada e cotidiana, mas também a visualização de novas fronteiras a serem alcançadas no desenvolvimento do aluno e segurança para conduzir esse processo.

A transformação da prática docente em conhecimento demanda, sobretudo, o trabalho colaborativo, tornando a escola um espaço de reflexão, avaliação e análise das práticas docentes de forma compartilhada, vislumbrando a transformação da experiência individual em coletiva e profissional. Ao mesmo tempo, a noção de coletividade suscita a ideia sobre a construção de uma ética profissional dos professores. É comum encontrar nas demais profissões um código de ética que permeia as relações estabelecidas dentro e fora do ambiente de trabalho. Na Pedagogia e no trabalho docente como um todo não existe uma conduta de ética específica, sendo fundamental a construção de um código em diálogo com os pares para que se possam consolidar as comunidades de prática.

As comunidades de prática são espaços constituídos por coletivos de professores “comprometidos com a pesquisa e a inovação, nos qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal,

profissional e cívica dos alunos” (NÓVOA, 2009b, p. 209). É justamente por meio desses grupos que os professores desenvolvem o sentimento de pertença e constroem uma identidade profissional baseada no ideário autônomo, transformando a sua atuação em práticas concretas para intervenção.

Por outro lado, pensando na lógica da Nova Gestão Pública, a autonomia dos professores assume um viés dicotômico: se por um lado deve existir um equilíbrio entre trabalho autônomo e normatização de práticas, por outro lado existirá a fragmentação da profissão professor, articulada por um grupo que manifesta insatisfação com as formas de controle e por outro grupo que, mediante a conquista de “cargos” ou ocupações pela ótica do mérito e das habilidades que podem ser medidas e avaliadas, assumirão possibilidades de autonomia que antes não lhes seriam permitidas (NORMAND, 2013).

Perrenoud (2000), ao falar sobre as “competências” para ensinar, dialoga com a ideia de controle/ administração dos professores sobre sua própria formação continuada. Para o autor, é importante que os professores saibam explicitar a sua própria prática num processo de autoformação menos burocrática e mais “lúcida”, tendo como base a reflexão coletiva que ousa formalizar a experiência profissional. O autor também considera que é relevante a participação em formações continuadas que estão fora do ambiente escolar, não por modismo, mas partindo de uma escolha consciente, que permita ao professor a construção do processo de autoformação e autoavaliação para que ele possa estabelecer seu balanço próprio de conhecimento e competências. Isso possibilitará, ao professor, novas possibilidades analíticas mediante o entendimento do sistema educacional mais amplo.

O supracitado autor sugere também que os professores, sejam capazes de coletivamente, construir e negociar projetos de formação com os colegas e, até mesmo, com a rede de ensino na qual atuam. A operacionalização de tais projetos nem sempre é fácil e, mesmo que exista a cooperação entre os professores, há também a resistência de outros em participar desse processo por não estarem prontos para confrontar as suas próprias práticas. Entretanto, é relevante observar que

Administrar a sua própria formação contínua é uma coisa, administrar o sistema de formação contínua é outra. Este último esteve durante muito tempo na dependência das administrações escolares ou de centros de formação independentes, principalmente as universidades. A profissionalização do ofício de professor recruta parceiros entre os poderes organizadores da escola, dos centros independentes de formação e das associações profissionais de professores. Para que tal parceria se desenvolva, importa que o debate tenha início nos locais de formação contínua, por meio de um diálogo entre profissionais, formadores e responsáveis pela formação, antes de constituir o objeto de negociações “na cúpula”. Nesse último nível, podem ser negociados não só recursos, períodos de formação, estatutos, mas também as

orientações, as prioridades, os conteúdos e os procedimentos deveriam depender de uma elaboração cooperativa, de uma discussão compartilhada *sobre* a formação. Hoje, ela ainda não está muito desenvolvida. Seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela *política de formação contínua* e intervissem individual ou coletivamente nos processos de decisão (PERRENOUD, 2000, p. 169).

Por último, o autor fala sobre o valor do acolhimento aos pesquisadores e estagiários que chegam às escolas e da formação mútua entre estes e os professores acolhedores que, ao mesmo tempo em que formam e orientam os professores iniciantes, aprendem com eles. Para Dubar (2012) a qualidade das relações estabelecidas entre “estagiário e tutor” é bastante relevante para a dimensão profissional dos professores a partir do momento em que o professor formador trata o professor iniciante com equidade, legitimando o seu valor profissional.

Esse procedimento de legitimação deve acontecer já nos primeiros anos da formação inicial, assim como acontece com os médicos e advogados. É pensando no processo de formação dos professores iniciantes e nessa perspectiva formativa dentro da própria profissão de modo autônomo, que se desvendarão os conflitos experienciais dos professores que passaram pela proposta formativa no PRD, alavancados nos próximos capítulos.

4 NARRATIVAS, SABERES E EXPERIÊNCIAS: RELATOS SOBRE FORMAÇÃO EM SERVIÇO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS PROFESSORES

Neste capítulo serão abordadas questões referentes à formação inicial dos professores residentes, fazendo um resgate dos principais aspectos da busca pela profissionalização docente, considerando as motivações que os levaram à escolha da docência como profissão. Além disso, busca-se fazer algumas considerações, a partir dos relatos da experiência dentro do PRD, compreendendo o processo de construção e as relações que os professores estabelecem com os saberes necessários à docência, assim como analisar como estes percebem e buscam um trabalho baseado no ideário autônomo, dentro de uma realidade que se diferencia do seu cotidiano escolar. Ainda, pretende-se trazer uma breve discussão sobre a participação dos professores da educação básica no processo de construção das políticas públicas formativas, de modo a pensar nas contribuições destes professores para tais formações, enfatizando as experiências e os desafios enfrentados no cotidiano das escolas públicas do Brasil.

4.1 Percursos da formação dos Residentes: conflitos, construção de saberes e experiências

Pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que, desde 2010, houve uma queda significativa e constante das matrículas nos cursos de licenciatura. Os casos mais evidentes estão nos cursos de Letras e Matemática.

No entanto, o reflexo dessa redução na procura por cursos relacionados à profissão docente não se restringe aos cursos citados, ele se amplia para todas as outras licenciaturas, inclusive para os profissionais atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse fato se deve, na maioria dos casos, à desvalorização do professor, bem como às condições de trabalho em que são expostos os profissionais que trabalham em escolas públicas. A esse respeito, Perissé (2011, p.174) assevera que:

Uma carreira promissora supõe bons salários, e porque estes nem sempre são bons cresce o déficit de docentes, em particular nas áreas de ciências, estrategicamente importantes para o desenvolvimento do país. Quem acalenta as ambições e possui condições de exercer uma vida profissional motivadora, ao ingressar no mercado de trabalho, evita a carreira docente, ou nela ingressa por certo tempo, até conseguir algo melhor [...].

Por outro lado, ainda que os salários não possam ser equiparados aos demais profissionais com o mesmo grau de formação, os licenciados possuem certa facilidade em ingressar no mercado de trabalho, tendo em conta que tanto a rede pública, quanto a rede particular de educação exige uma demanda significativa de professores para atuação. No que diz respeito à rede pública e à tão sonhada estabilidade, proposta para quem ingressa no funcionalismo público, existem algumas controvérsias, haja vista a estabilidade não diz respeito apenas à garantia da empregabilidade sem possibilidades de demissão, a menos que alguma infração grave seja cometida, de acordo com os artigos 21 e 22 da Lei 8.112/90 e com o artigo 41 da Constituição Federal de 1988.

Desta forma, pode-se dizer que a palavra “estabilidade” tem ligação com questões emocionais, financeiras, afetivas/relacionais e não está restrita apenas à manutenção do vínculo empregatício. Entre 2016 e 2017, mediante uma crise alegada pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, os professores e demais segmentos chegaram a ficar sem salários ou receberam em múltiplas parcelas. Tal fato foi tomado como “exemplo a ser seguido” por alguns municípios do estado, deixando muitos professores na mesma circunstância, entrando o novo ano sem o cumprimento de pagamentos dos vencimentos.

Considerando situações já ocorridas anteriormente, pode-se afirmar que essa é uma prática comum em outros estados e municípios do Brasil. Têm-se experiências nas quais, a cada troca de gestão ou governo, os salários dos servidores acabam não sendo pagos, ou são pagos com muito atraso. Além disso, em alguns casos, o Plano de Cargos e salários é descumprido ou só existe para efeitos burocráticos. Em outras ocorrências, os reajustes anuais do Governo Federal para o magistério não são implantados nos salários dos professores e, com isso, os estes se veem obrigados a recorrer à justiça, entrando com ação para recebimento de precatórios. Isso gera transtornos, inclusive, emocionais para o professor que está preocupado em honrar as suas dívidas e obter um mínimo de recursos para a sua sobrevivência.

Tais circunstâncias, na verdade, constituem-se como um convite para uma reflexão mais ampla acerca das condições básicas, favoráveis e mais dignas tanto para o trabalho, quanto para o necessário percurso a ser seguido na formação docente, visto que:

Uma carreira docente promissora supõe estudo. O professor preocupado em pagar a conta de energia elétrica atrasada não tem luz nem lucidez para ouvir uma conferência, para participar de um curso de especialização, para atualiza-se, concluir o mestrado, o doutorado, o pós-doutorado. Um professor deve frequentar congressos, simpósios, jornadas, como acontece na vida de um médico, de um cientista, de um executivo. O professor deve dispor de tempo para ler, pensar, escrever. Deve dispor de tempo para visitar museus, ir ao teatro, ao cinema, conhecer o Brasil e o mundo (PERISSÉ, 2011, p. 175).

4.1.1 O curso de formação e as escolhas para ingresso no magistério: da esperança por oportunidades à militância política

As discussões sobre a formação inicial dos futuros professores não são recentes, ainda assim, verificam-se conflitos no estabelecimento de uma formação que atenda aos anseios dos docentes perante os seus desafios cotidianos. Um primeiro ponto a se considerar é a diversidade do público docente, seus interesses, sua trajetória e também as características múltiplas das realidades nas quais estão inseridos. Portanto, as motivações para a procura das licenciaturas ou cursos que formarão o profissional professor são bastante diversificadas.

Tomar decisões sobre a vida profissional nem sempre é uma tarefa fácil. Não é incomum encontrar pessoas que ingressam nas licenciaturas, ou na própria Pedagogia, pensando na “facilidade” ingressar naquela área, tendo em vista a concorrência astronômica de cursos tidos como rentáveis, ou até mesmo ouvir frases como “caí de paraquedas aqui”, quando se indaga sobre a escolha daquele curso e não de outro.

Por outro lado, a abrangência no mercado de trabalho faz alguns outros procurarem as licenciaturas, acreditando na fácil inserção, livrando-os do desemprego, mas, por outro lado, colocando-os em situações adversas, incluindo salários muito abaixo do piso nacional, ainda que se saiba que esse é um dado controverso. Por todos estes motivos, nem sempre os sujeitos apostam suas fichas iniciais no magistério:

“Antes eu tinha licenciatura em administração/.../ Eu tinha administração bacharelado e também tinha licenciatura em administração para dar aula de nível Médio /.../ Só que o meu curso de nível Médio não tinha nada a ver /.../ o meu nível Médio era técnico e aí eu não pude fazer o normal /.../ Aí eu fui fazer administração, só que eu me arrependo amargamente (risos). Só que eu sempre pensei em dar aula, mas quando eu olhava assim o salário eu achava muito baixo, aí eu entrei na área de comércio. Sempre trabalhei na área de comércio, ganhava mais /.../ Durante esse período que eu trabalhava no comércio, eu fiz muitos cursos porque o meu nível médio foi muito fraco /.../ Só que quando eu entrava para fazer concurso, era poucas vagas para a área que eu queria porque eu já tinha feito administração /.../ Aí depois eu vi que já estava saturada de fazer aqueles cursos, ‘né’? Aí eu me senti muito

sozinha sem fazer curso nenhum, aí resolvi fazer pedagogia /.../ Aí, no primeiro dia de aula ‘né’, a professora perguntou: “Por que você ‘tá’ aqui?” Aí eu respondi: “Porque eu detesto ver televisão, porque eu não aguento mais ver novela”. Aí ela falou assim: “É, mas de repente você gosta do curso, ‘né’?” Aí comecei a estudar. Quando eu comecei a ler, minha cabeça modificou, entendeu? Falei: “Poxa, é esse curso que eu queria fazer!” /.../ Desse grupo todo (por volta de 90 alunos), só eu e mais umas três participávamos dos seminários externos e fazíamos os trabalhos todos, porque a maioria que ‘tava’ ali já era professor e só ‘tava’ ali por causa da lei¹⁴ que exigia que todos os professores tivessem o curso superior” (P1).

É possível identificar na fala da professora que há um desinteresse, por parte dos colegas de profissão, em relação ao seu próprio desenvolvimento profissional, ao se constatar que um número significativo de docentes estava naquela situação apenas para “cumprir tabela”. Essa mesma ideia se repete quando P1 expõe as suas experiências com a formação continuada, mostrando outras nuances de interesse/desinteresse, desconforto e conflito mediante o contato com modalidades formativas:

“Nesse período eu também fiz o PNAIC, só que o PNAIC era para matemática /.../ a minha turma (se referindo a uma turma de 4º ano) não ia contar nos dedos, ‘tava’ muito fácil aquilo, aí eu peguei e larguei o PNAIC ‘pra’ lá, eu nem ganhava bolsa porque eu ia só ‘pra’ ter uma noção porque eu queria Português /.../ os professores reclamavam muito, entraram em atrito com o orientador, mas alguns estavam lá só por causa da bolsa” (P1).

A P1 ainda relatou que trabalhou como vendedora ambulante e que boa parte dos bens, obtidos em sua trajetória, tinha sido conquistado por meio dessa profissão, a qual era legado familiar. Seus pais eram camelôs e na falta de oportunidades na área de atuação, a professora teria seguido a mesma trilha dos genitores. No entanto, ela enfatiza que os próprios pais, mediante o exercício profissional dos outros irmãos, cobravam de forma implícita que ela também exercesse alguma profissão reconhecida socialmente.

Se por um lado existe o interesse pela profissão docente enquanto perspectiva de melhoria nas condições de vida, por outro encontramos também o discurso do desejo pela profissão devido à afinidade, por gosto, por identificação e por estímulo:

“Eu iniciei a minha formação inicial na verdade foi no curso normal, mas eu não comecei lá no primeiro ano¹⁵. Eu comecei lá no segundo ano que era quando começavam as disciplinas pedagógicas e, também, lá desde o segundo ano

¹⁴Até o fim da década da educação (1997), somente seriam admitidos professores habilitados em Nível Superior ou formados por treinamento em serviço. No entanto, diante da impossibilidade de fazer tais regulamentações, o 4º parágrafo do artigo 87 da LDB foi revogado em 2013.

¹⁵A professora afirma que, na época em que fez o curso Normal, a vigência era de quatro anos, mas que no primeiro ano ela não conseguiu ingressar por não ter conseguido vaga na escola, ingressando apenas no ano seguinte.

começava o estágio supervisionado [...] No início, eu fiquei bem chateada porque eu sempre quis ser professora e eu não consegui entrar no primeiro ano, consegui apenas no segundo, como eu havia dito, e desde pequena as professoras sempre me colocavam como aquela aluna que ajudava os coleguinhas. Então, eu sempre tive meio que uma experiência como professora, mesmo desde criança. Então, eu sempre quis ser professora e minha mãe sempre me incentivou muito [...] Minha mãe também ensinava quando era mais nova, então ela sempre me incentivou, mas eu sempre quis ser professora mesmo. Sempre quis ingressar no curso normal e progredir com as formações continuadas (se referindo ao curso superior e pós-graduação)” (P2).

Almeida e Magalhães (2011) discutem sobre as escolhas profissionais na contemporaneidade apontando influências internas e externas aos projetos de vida dos sujeitos. Essa construção de um projeto de vida se firmou no século XX, quando as empresas e o capitalismo ganharam força, a partir de organizações mais flexíveis que rompiam com a tradição piramidal da economia, exercida pelas famílias na perspectiva de subsistência. Nos trechos das entrevistas, transcritos acima, pode-se perceber algum tipo de influência familiar na escolha profissional e na construção de projetos e ideologias de vida, ainda que se tenha a possibilidade de realizar uma escolha livremente. Abordando essa questão, Almeida e Magalhães alertam que

Quando o indivíduo pode escolher seu futuro, ele passa a fazer projetos. Entretanto, essa escolha ou essa elaboração de projetos não serão realizadas no vazio, mas sim em meio a uma situação social, econômica, política; sofrendo influências dessas diversas dimensões, inclusive da família. O indivíduo que escolhe está inserido em um determinado contexto, logo o projeto não é puramente individual, uma vez que ele é formado no seio da família e da sociedade (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011, p. 206).

Seguindo a mesma perspectiva dos anteriores, o relato da professora P4 discorre com mais ênfase sobre a influência da família no processo de escolha profissional e também sobre a ideia de gênero e feminização do magistério, por meio de um discurso propagado no meio social, além da inspiração profissional vinda dos seus próprios professores:

“O magistério era algo que eu não queria ‘pra’ mim. Fui, a princípio, obrigada a fazê-lo pela minha mãe porque para ela todas as meninas tinham que ser professoras e fazer o curso de formação. Foi muito difícil me acostumar com aquelas disciplinas pedagógicas porque eu também ‘tava’ fazendo aquilo como se fosse obrigação, ‘né’. O que me fez tomar gosto pela educação e pelo magistério foi uma excelente professora de Português que tive no curso de formação/.../ Foi ali que eu percebi que eu deveria continuar a buscar a profissão, mas não com aquela formação. Então, eu resolvi fazer letras também. Apesar das muitas dificuldades que a gente encontra nas escolas e a distância entre nossa formação nas universidades e entre a vida real nas escolas, acho que sem a formação seria muito pior” (P4).

As ressalvas feitas por P4 sobre a distância entre os conhecimentos acadêmicos e a prática em sala de aula aparecem na fala do professor P3. No entanto, a professora deixa claro que se o cotidiano docente já é bastante difícil, apesar de todas as formações disponibilizadas, sem elas a situação seria muito mais desconfortável do que se apresenta. É o que Gauthier (2013) discute sobre “um ofício sem saberes”, ou seja, uma prática desprovida de conhecimentos científicos também gera consequências catastróficas para o processo de ensino e aprendizagem.

Sendo a escolha profissional também um ato político, é possível que períodos históricos e fatos que tenham visibilidade e grande mobilidade dentro de uma sociedade sejam capazes de influenciar as escolhas profissionais dos sujeitos. Esse fato fica evidente na fala do professor P3 quando narra sobre o seu ingresso no mundo acadêmico:

“É estranho, mas eu tive e tinha muita facilidade nas áreas matemáticas, no segundo grau, e fiz até vestibular para economia, mas eu não finalizei meu curso. Mas em 94, 95, /.../ 92, 93, 94, 95 foi um período histórico de muita movimentação do movimento estudantil, de conhecimento de pessoas que trabalhavam em curso universitário na área de humanas, de debates, fora Collor, então, isso que talvez tenha movimentado alguma coisa /.../ Agora analiso isso da minha percepção de que é interessante talvez encontrar outra área. Eu gostava muito de arquitetura, até da história da arte também e acabei na UERJ escolhendo história por conta muito mais dessa parte talvez dura da disciplina do que realmente para a parte da licenciatura... a licenciatura, eu só comecei a ser professor e pensar em licenciatura muito depois de formado, ‘né’ /.../ mas embora eu seja licenciado, na prática o pensar professor foi posteriormente à formatura e nas próprias graduações em matérias disciplinares: história, geografia, física, em 96, 97, 98 que eu convivi, poucos eram os profissionais que se pensava como professores no futuro... acho poucos inclusive hoje ‘né’, não sei se mudou muito isso” (P3).

Deste modo, é possível dizer que a identidade profissional tem vínculos estritos com a identidade pessoal dos sujeitos, sendo constituída em uma cadeia de relacionamentos, definindo a sua (auto) percepção sobre si, sobre o meio e sobre sua atuação profissional, levando em consideração a identificação com figuras representacionais e com modelos políticos e sociais a serem seguidos (ALMEIDA e MAGALHÃES, 2011). O professor ainda enfatiza que não considera que a sua formação inicial foi suficiente para torná-lo professor, mas também dá a entender que pensar formação e prática é uma discussão muito ampla e complexa, refletindo sobre as suas “culpas” mediante o seu processo formativo:

“Eu terminei a graduação e fui lecionar de imediato. Lecionando é que eu virei professor, não na faculdade. Acho que realmente pouco se pensava a prática docente. Tinha profissionais que ‘tavam’... sei lá se ‘tavam’ defasados, se tinham uma visão muito teórica e política dos conceitos, do fazer docente, então mesmo fazendo uma licenciatura, poucos professores de licenciatura me deram o que é

realmente trabalhar na docência. Tem exceções como qualquer coisa na vida, ‘né’, mas de maneira geral não conseguia ver essa percepção e não consegui sentir. Não sei se também a minha idade era um fator não é... eu entrei na faculdade com 17 anos, e com 17 anos você quase não sabe fazer nada não é? O que você sabe fazer só faz mal, então, é difícil analisar... Na época eu achava que ‘tava’ curtindo, que ‘tava’ aprendendo, o conhecimento da faculdade, história tem um conhecimento super excitante de compreensão do mundo, ‘né’, mas profissionalmente para ser professor, embora tenha feito a licenciatura, eu tenho certeza que eu não saí preparado” (P3).

A fala do professor reforça a discussão travada sobre a distância entre formação acadêmica e prática docente, discutida por Tardif (2014), Nóvoa (2009) e tantos outros autores que colaboram para a compreensão e busca de uma formação mais aproximada das realidades escolares.

As motivações que determinam as escolhas profissionais de cada indivíduo são muito variadas e envolvem muitas questões subjetivas. A cultura, os valores, os conjuntos simbólicos e de crenças e, até mesmo, as heranças familiares podem ser fatores decisivos na tomada de decisão dos futuros professores. No entanto, é possível afirmar que apenas quando começa a exercer de fato a função é que as suas escolhas podem ser reafirmadas ou não, levando à permanência ou desistência da profissão.

4.1.2 Atuação profissional e ciclo de aprendizagem dos professores iniciantes

“O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana [...] Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”. – Jorge Larrosa Bondía

Michael Huberman (1989) classifica o ciclo de vida profissional dos docentes em sete grandes etapas: entrada na carreira; a fase de estabilização; a fase de diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações; e o desinvestimento. No que diz respeito à entrada na carreira, Huberman fala sobre as pesquisas que consideram os dois/três anos iniciais no ensino enquanto um estado de exploração, descobertas e “sobrevivência”. Sobrevivência porque é neste momento em que acontece o “choque de realidade” em que aparecem os conflitos entre o que antes era ideal e o que agora é possível dentro do cotidiano docente. No entanto, o estado da exploração, citado pelo autor, é o que ganha mais ênfase, sendo influenciado por aspectos políticos que permeiam a área

educacional, fazendo com que os professores fiquem limitados a questões prescritivas e meramente formais.

No caso da professora P1, em sua formação inicial, o estágio supervisionado aconteceu no Ensino Médio em uma escola de formação de professores, ou seja, o estágio foi desenvolvido dentro do curso Normal. Logo, ela não tinha nenhuma vivência prática com a Educação Infantil nem com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Devido à falta de experiência, foi orientada por uma colega a escolher uma turma de Educação Infantil como sua primeira sala de aula, ao ingressar na educação através de concurso público, por meio do discurso de que a atuação nesse ciclo seria “mais fácil”:

“Aí, eu fiquei numa escolinha bem no interiorzinho. A diretora era muito legal e eu falei ‘pra’ ela que não tinha prática. Ninguém queria me ajudar /.../ assim, ninguém queria me mostrar como era o plano de aula porque eu nem me lembrava mais como era que tinha feito na faculdade. Aí minha colega dava o plano mas puxava assim, sabe? (Fazendo movimento semelhante ao de esconder um papel) Pensando que eu ia copiar (risos)”. Aí eu comecei a pesquisar na internet, mas achava umas coisas ruins” (P1).

Essa inferiorização ou banalização do trabalho com crianças muito pequenas aparece inclusive nos projetos de Lei da RD, conforme evidenciado anteriormente. Pode-se perceber, na transcrição acima, a falta de senso de coletividade entre os professores mediante as experiências vividas por P1. Além disso, como descrito por Souza (2014), é possível constatar o trabalho solitário e até, quem sabe, individualista do professor por meio das suas dificuldades profissionais e dos seus pares. Esse trecho evidencia também a insuficiência dos recursos tecnológicos, enquanto instrumento pedagógico, ou seja, que este jamais poderá ser o único meio de pesquisa para a atuação docente. Ainda é possível detectar um certo discernimento, por parte da professora, na procura por materiais adequados à sua realidade escolar. Afora essas questões, a professora também relata as dificuldades estruturais da própria escola:

“A minha turma era uma turma de quase 30 alunos e eu não tinha auxiliar. Sabe aquelas crianças tudo bem pequenininhas, tudo saudável (se referindo a energia das crianças), sabe? Uma escola que não tinha quase nada. Não tinha um brinquedo, não tinha um parque, não tinha nada. Terminei no sufoco aquele ano” (P1).

Talvez essa seja a realidade de muitas escolas públicas do Brasil. A falta de recursos adequados para a atuação dos professores acaba afetando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O próprio Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil enfatiza a importância da estruturação do espaço físico e recursos materiais para o trabalho com

crianças, estimulando e garantindo uma forma lúdica e prazerosa de aprender. Por outro lado, como é destacado por Souza (2014), apesar de toda a carência de recursos e de apoio existe uma tendência “naturalizada” por parte do professor de uma (auto) culpabilização:

“Aí eu vi que ‘tava’ faltando alguma coisa. Até eu falei pra minha colega: Eu tenho que fazer um curso para melhorar, eu acho que não tenho condições. Eu gosto disso. Eu gosto de dar aulas” (P1).

Percebendo a sua impossibilidade de resolver algumas questões referentes à aprendizagem das crianças, a professora P1 enxergava a necessidade de estudar mais para tentar resolver tais problemáticas. Ressaltou algumas vezes que, mesmo tendo colegas de trabalho mais novas e formadas mais recentemente, havia pouca ajuda por parte destas e que o fato de ter se formado há mais tempo fazia com que ela precisasse se atualizar, devido às mudanças constantes que acontecem na educação e nas tecnologias. Esse foi o principal motivo que a levou a buscar a Residência Docente.

Quanto à professora P2, a mesma iniciou sua trajetória em escolas privadas. De fato, não relatou grandes problemas relacionados à sua atuação em sala de aula, mas fez ressalvas sobre a importância de partir das realidades dos alunos para o desenvolvimento das aprendizagens. Além disso, colocou em questão a alfabetização dentro do ciclo de alfabetização, mas fora do 1º ano do Ensino Fundamental:

“A minha primeira experiência como professora foi logo após o término do curso normal. Foi uma experiência bem gostosa, apesar deles terem sido, ‘né’, tadinhos, os meus primeiros alunos, os meus cobaias vamos dizer assim. Mas a única coisa que eu tinha na minha cabeça era que eu tinha que considerar o que eles já tinham como experiência, como conhecimento, que eles não eram uma tábula rasa. Era isso que eu tinha na minha cabeça e era uma turma que não foi alfabetizada (turma de 2º ano) e a partir disso, das coisas que eles diziam, que eles gostavam, que conversavam eu fui trazendo atividades voltadas para isso, com frases que eles diziam, com foto deles /.../ e eles conseguiram ser alfabetizados em seis meses e se me perguntarem como, eu digo que eu não sei (risos)” (P2).

O último trecho da fala da professora evidencia o que Contreras (2012) discute sobre a atuação docente, afirmando que muitas das ações que os professores realizam são feitas de modo espontâneo, embasadas em um conhecimento implícito. Mesmo com as inspirações freireanas sobre os conhecimentos prévios, de modo geral, a professora não saberia explicar “cientificamente” qual método ou atitudes a levaram ao sucesso no processo de alfabetização das crianças. A professora P2 chegou dar ênfase às questões estruturais da escola pública, assim como a P1, no momento em que relata sobre o seu ingresso no magistério por meio de

concurso público. Deste modo, o seu motivo de ingresso no PRD foi justamente a curiosidade de experimentar situações educativas em uma escola apresentada como modelo, com bom espaço físico e com materiais pedagógicos adequados. Além disso, partiu de um objetivo pessoal que é futuramente trabalhar em uma instituição federal de ensino.

Diferentemente das duas professoras anteriores, o professor P3 tem uma vasta experiência em sala de aula. Fica bastante evidente em suas falas que a profissão professor só foi por ele apreendida mediante as suas experiências em sala de aula, mesmo que em alguns momentos ele tenha recorrido à leitura de teorias conhecidas nas instituições do Ensino Superior. Daí a necessidade de compreender o local de trabalho e a própria sala de aula enquanto ambientes de formação contínua para os futuros e, até mesmo, experientes professores:

Eu tive apoios pessoais de algumas pessoas. Eu tive uma sorte ou azar, não sei qual seria o termo correto, de quando eu terminei a faculdade eu já ingressei diretamente no mestrado 2001, 2002. Eu já entrei no mestrado, mas em 2001, em 2000 eu já era monitor de história contemporânea e tem uma professora acho que a Célia, perdão, é até injusto não lembrar dela, professora Célia /.../ Eu consegui um estágio, alguma coisa, numa escola nesta época. Em 2002 quando eu entrei no mestrado, já tinha caído no meu colo uma escola no meio do ano, assim mais ou menos abril, se eu não me engano, eu comecei a trabalhar lá com a quinta, sexta, sétima e oitava série e ali que eu paguei todos os meus pecados e hoje já posso fazer muita besteira por causa desse pecado que já paguei antecipado (risos), e ali foi minha práxis. Aí sim a coordenação pedagógica, que também por pecado e desleixo não me lembro o nome, mas ela me ajudou muito nas coisas simples, ‘né’, de preencher /.../ Uma coisa é teoricamente sobre avaliação, outra coisa é como preencher e pensar avaliação, ‘né’, como é registrar avaliação, tipos de avaliações, centenas de discussões teóricas, mas como adequar aquela avaliação a uma realidade pragmática do dia a dia? Então, ela me ensinou um pouquinho, ‘né’, porque ela viu que também que se não ensinasse eu ia naufragar na minha proposta. O restante, por incrível que pareça você vai aprendendo muito na necessidade. Foi surgindo a necessidade de fazer uma avaliação, aí começava a estudar sobre avaliação, foi surgindo a necessidade de pensar na escola e que o aluno eu tinha não era o aluno que eu queria /.../ aí algumas reflexões teóricas também me ajudaram a pensar nisso. Fui pensando cada vez mais em parar de imaginar o ideal e começar a ver o que é aplicável, ‘né’, pensar no aluno, pensar na estrutura para sanar /.../ Uma coisa que eu sentia muita falta que até hoje eu sinto muita falta, é a capacidade de comunicação entre o docente o aluno, hoje em dia tão mais, ‘né’, o professor não fala linguagem dessa geração, não quer falar nessa linguagem. Então, mas eu já tinha essa dificuldade lá de não conseguir falar, não consegui me comunicar /.../ tinha um planejamento muito conceitual, muito top, completo, muito para discutir a criticidade do processo histórico e o cara queria saber o quê que significa cada palavra” (P3).

Há alguns aspectos a se considerar neste momento. O primeiro deles diz respeito ao trabalho com memórias e a possibilidade do esquecimento, o que deixou o professor visivelmente incomodado, uma vez que nomes de pessoas que tiveram algum significado em sua trajetória profissional caíram no esquecimento. Outro ponto que merece visibilidade diz respeito à distância teórica dos saberes apreendidos nas academias e a prática docente que

aparece em vários momentos diferentes da fala do P3, abordado por Nóvoa (1999), Tardif (2014) e Fávero (2001). Talvez este tenha sido o entrevistado que mais deu ênfase à importância da prática docente para a formação integral do sujeito professor, não descartando, obviamente, a formação intelectual e acadêmica dos mesmos, uma vez que o seu ingresso no PRD se deu por sua necessidade de estar sempre se “atualizando”. No entanto, fica bastante evidente que falta certa “sintonia” entre as universidades e as escolas públicas, mediante os conflitos encontrados nos ambientes escolares e as dificuldades em mediar os coletivos diversos, apesar das muitas discussões travadas nas Universidades.

Tais conflitos também podem dizer respeito aos interesses dos próprios alunos e professores serem divergentes. Quando o professor P3 fala sobre a falta de interesse dos professores em “falar a linguagem” dos alunos, há implicitamente uma discrepância geracional e explicitamente uma distância de interesses dos sujeitos participantes da ação educativa, uma vez que nesta situação havia a preocupação do professor em envolver os alunos em discussões críticas sobre determinados fatos históricos, enquanto os alunos tinham preocupações de ordem mais conceitual. O próprio modo como as avaliações externas são pensadas podem interferir nos interesses dos alunos em relação ao currículo escolar. Mas se por um lado existe a (auto) culpabilização dos professores pelos insucessos na aprendizagem, há também a atribuição da culpa ao aluno, realizada pelo professor:

“A culpa é dele! É um discurso que eu escuto hoje ainda, ‘né’, a culpa é dele, a culpa é do aluno. E é um discurso que eu escutei em muitos lugares, até em lugares grandes /.../ também não ‘tô’ falando que a culpa é do professor, mas eu que sou o profissional, eu que tenho que desenvolver a parte instrumental, eu que tenho que fazer a parte analítica /.../ Claro que a indisciplina, a violência /.../ o cara colocar uma arma na tua cabeça, isso dificulta um pouquinho (percebe-se certo sarcasmo no tom da palavra) você trabalhar numa sala de aula, mas tem muito mais coisa que isso. Então, é muito mais fácil você colocar a culpa em alguém do que entender que a licenciatura não prepara professores” (P3).

O fator “indisciplina” também apareceu na fala da professora P1, além da influência familiar nos aspectos comportamentais das crianças. A entrevistada aponta que o mau comportamento das crianças em sala de aula é o reflexo das inúmeras violências simbólicas e físicas sofridas em casa. Também faz uma crítica aos gestores escolares que cobram “domínio de turma” e não consideram as realidades cotidianas do público recebido na escola. Outro fator muito comum, que acontece paralelamente à prática docente, é a solidariedade dos professores com aqueles alunos em dificuldades financeiras. Apesar da reivindicação por melhores salários, raramente os professores se omitem diante de uma situação extrema em que um aluno passa por necessidades financeiras e/ou emocionais.

“Eu fiz o curso porque eu sei que eu ‘tava’ fraca, ainda ‘tô’. Eu sei que eu ‘tô’ fraca. Eu modifico minha aula, eu faço um montão de coisa porque eu quero que as crianças aprendam /.../ as crianças lá são criadas na rua, são muito carentes, são crianças que são maltratadas em casa, não têm roupa, não têm alimentação direito e aquilo prejudica muito na hora da leitura, da escrita, de tudo /.../ As crianças iam de chinelo para escola em dias frios, aí eu falei com a minha mãe sobre isso e nós compramos uns tênis para as crianças /.../ Em alguns casos os pais ajudavam muito, em outros os pais não ajudavam em nada. Por exemplo, aquelas crianças também que tem algum problema tipo dislexia, as mães não ajudam, não levam para fazer o tratamento. É muito difícil, eu não sabia o que fazer, eu não fiz educação especial. As crianças também xingavam muito e tudo a diretora reclamava: “Ah, você tem que ter mais domínio de turma!”(P1).

Ainda que se reconheça vários avanços na legislação, alguns pesquisadores, a exemplo de Bueno (1999) e Pletsch (2009) refletem acerca da necessidade de se repensar os currículos das Universidades e Faculdades, no sentido de ampliar as discussões sobre a Educação Especial, sobretudo no que concerne ao entendimento da natureza da Educação Inclusiva, contribuindo, assim, para uma efetiva inclusão dos alunos, sem deixar de abarcar os enfrentamentos solitários dos professores diante da sua incapacidade de lidar com o desconhecido e também com situações que necessitem do envolvimento de outros profissionais para sua resolução.

De fato, existem desafios propostos à profissão docente que ainda são passíveis de muitas reflexões em busca de soluções ainda não encontradas e que, talvez, não se apresente enquanto soluções, mas como caminhos possíveis para o enfrentamento.

A professora P4, por sua vez, além de citar as suas experiências conflituosas envolvendo as relações entre família, escola e violência, coloca em ênfase os seus próprios conflitos ao ingressar na profissão. Tais conflitos consistem na solidão do professor, já citada pela professora P1, na precarização das escolas públicas e na dura aprendizagem dentro da própria prática. O motivo para a busca da Residência também fica explícito nesse momento, dentro da compreensão de que, para enfrentar as problemáticas do cotidiano docente, é preciso estar sempre atualizado:

“Sou professora por formação há vinte e três anos, mas leciono há vinte e quatro. No início foi algo muito complicado dar aulas, pois não era aquilo que eu queria. Isso se agravou muito mais quando eu cheguei para dar aulas no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Além de não ter paciência ‘pra’ ficar todos os dias na mesma turma, ficava horrorizada em ver como crianças tão pequenas podiam ser tão violentas /.../ Sei que o reflexo do comportamento das crianças é reflexo da família. A família era outro problema! Poucos são os pais que colaboram com a educação da criança. Eu definitivamente não tinha “estômago” ‘pra’ aquilo. Eu absorvia e ainda absorvo os problemas dos alunos. É muito triste e complicado /.../ Não vou nem falar na precarização da escola pública porque acho que você já conhece essa realidade. Mesmo assim ainda fiquei dez ano no primeiro segmento, até que conclui meu curso de Letras e fui definitivamente para o segundo segmento e para o Ensino

Médio. Também comecei a trabalhar em cursinhos pré-vestibular e em curso de idiomas já que sou habilitada em língua espanhola. Eu realmente me encontrei nessa segunda etapa da minha profissão, mesmo que eu veja muito desinteresse dos alunos do Ensino Médio também /.../ Hoje, eu acho que tem muita coisa que a gente vai aprendendo com a prática, vai vendo o que dá certo, o que não dá, qual o método se encaixa melhor para aquela turma e qual não garante muito sucesso. A rotina de sala de aula é muito desgastante. Tem um ou outro colega que ainda se dispõe a trocar uma ideia, a te ajudar na metodologia adotada. No começo eu tive poucas pessoas que me ajudaram. A gente não aprende a parte burocrática de ser professor nas universidades e nos cursos de formação também não. Eu nem sabia como preencher direito o diário de classe /.../ Nossa!!! Tinha uma papelada, registro de aula, planejamento, um monte de coisa e eu nem sabia por onde começar direito. O professor é muito sozinho, ele tem que resolver muitas coisas sozinho e do jeito que der. Por ser tão difícil é que a gente precisa se atualizar e buscar formações que nos permitam inovar e nos dê base para resolver os “abacaxis” que nos aparecem” (P4).

De modo geral, os quatro professores demonstraram preocupação com a formação docente, compreendendo-a como um processo contínuo, podendo ser potencializada a partir das formações continuadas, sejam elas procuradas espontaneamente pelos docentes ou sugeridas pelas gestões educacionais. A construção de saberes, dentro do ambiente de trabalho, ganha relevância nos discursos dos professores, ainda que cada um tenha passado por experiências distintas e, até mesmo, nem tão bem-sucedidas. Essa busca por novos conhecimentos para sanar as dificuldades encontradas, deve levá-los a uma reflexão a respeito dos saberes necessários à sua prática, mediante as suas necessidades.

4.1.3 Afinal, quais são os saberes considerados necessários à ação pedagógica por professores?

No Capítulo III foi apresentada uma gama de possibilidades que nos permite pensar a respeito dos saberes necessários à prática docente. Apesar de, nem sempre, os professores classificarem seus saberes de acordo com a nomenclatura apresentada nesta pesquisa, é possível perceber-lhes as características, nas falas dos entrevistados, em conformidade com as discussões realizadas Contreras (2012), Tardif (2014), Guathier (2013) e outros. A professora P1 elenca pelo menos cinco aspectos que caracterizam os saberes essenciais para o trabalho docente:

“Para mim, o professor tem que saber planejar conteúdos significativos que despertem o interesse das crianças, porque também não adianta planejar qualquer coisa que não chame a atenção deles /.../ Outra coisa que também podemos fazer é nos atualizarmos constantemente, o que é muito importante para a prática

pedagógica. Há muitos professores, até os mais jovens mesmo, que não tem mais interesse em se atualizar, acha que estão ali e não precisam mais melhorar, só porque são concursados, acham que não precisam crescer mais, entende?/.../ O professor também tem que ouvir o aluno para poder construir sua aula. Isso é importante /.../ Uma coisa que eu senti muita falta e ainda sinto é que os professores ajudem uns aos outros, porque não é fácil. Mas poucos querem ajudar. Somos agentes de mudança e precisamos de uns dos outros para realizar a mudança” (P1).

Fica evidente que a professora compartilha da ideia de uma profissão construída a partir de princípios de colaboração, como foi sugerido por Nóvoa (2009b), e também do exercício da escuta sensível do outro, garantindo alguns dos aspectos éticos da docência. Além disso, acredita na relevância dos saberes da formação profissional numa perspectiva contínua, colocando o professor na situação de eterno aprendiz. Cita o desinteresse de uma parte significativa dos professores em buscar novos conhecimentos, sendo enfática, inclusive, ao mencionar a baixa procura pelo PRD. A entrevista não trata, explicitamente, dos saberes experienciais, mas deixa implícita a necessidade destes ao falar sobre a relevância da ajuda dos professores experientes em relação aos principiantes na profissão.

A professora P2 classifica os saberes docentes em teóricos e experienciais e/ou práticos, mas não os percebe numa perspectiva dicotômica, apesar de reconhecer, para alguns, tais saberes se apresentam, ainda, de forma dualista:

“Tem alguns professores, principalmente aqueles que se formaram há um tempo atrás, que costumam separar bastante isso, ‘né’, a teoria da prática e tudo mais. Eu vejo isso sendo como um complemento, um complementando o outro, na verdade /.../ Porque se a gente for pensar, dentro de uma universidade, a gente lê determinadas coisas, conhecimentos de outras ciências inclusive, principalmente na área de educação, que na verdade contribui sim para a nossa prática e também tem os saberes, as experiências, que são contidos também como conhecimentos que um ‘tá’ atrelado ao outro, um contribui com o outro /.../ Só que algumas pessoas tentam separar isso, dicotomizar isso. Inclusive, na área de educação essa é uma dicotomia que persegue, que persiste durante algum tempo. Mas eu não vejo isso como dicotômico não” (P2).

No entanto, sabe-se que tal divisão existe de fato devido à relação dos professores com os seus saberes e à legitimação de um grupo que produz os saberes, enquanto outro assume o papel de reprodutor de conhecimentos, como pondera Tardif (2014).

O professor P3 fez algumas considerações sobre os saberes necessários à atuação dos professores em sala de aula, incluindo a transformação dos saberes teóricos em conhecimentos práticos, a formação profissional continuada e a relação ética estabelecida entre professores e alunos, mas acabou apontando para outros instrumentos necessários ao trabalho docente, ampliando a discussão para a gestão e o apoio educacional nas escolas:

“Além de saber como transformar aquele teu conhecimento puro, o conhecimento teórico, sei lá se esse termo seria errado, ‘né’, o conhecimento acadêmico em estímulo de processo para criar habilidades e competências, que é um discurso muito presente e muito bonitinho, mas que é difícil pra caramba de ser executado porque as pessoas entendem sempre como criação de produto, e tá longe dessa ideia de criar de produto /.../ Eu quero que ele compreenda o processo /.../ Desenvolver esse conhecimento em que você não espere que o aluno aprenda respostas, mas aprenda a criar em cima daquilo que você tá tentando conversar com ele. A segunda coisa é você compreender o perfil do teu público. Isso é pior que habilidades. Quem quer compreender o perfil? As pessoas querem simplesmente falar que a culpa é de alguém/.../ Eu vou usar atividades X porque eu acho, que dentro da minha percepção de trabalho, aquele público vai responder. Não! Sempre é o meu modelo ideal de prova, de aula, o meu modelo ideal de planejamento. Nunca há uma preocupação de você entender o teu público. Obviamente, o terceiro ponto para que se possa alcançar isso é você ter recursos. Recurso humano, recurso tecnológico, recuso psicológico /.../ Fora que, às vezes, tem professor que não tem sala de aula com teto, com lâmpada, não tem apoio da equipe externa a sua sala de aula. A falta de recursos e de tempo dos professores para investir em cursos também. A quarta e última é a formação continuada, mas o professor tem que querer também” (P3).

A professora P4 fala da importância dos saberes científicos para a atuação dos docentes, assim como dos saberes da experiência e os “saberes pessoais dos professores” (Tardif, 2014). A entrevistada também evidencia a relevância da busca por formações complementares e continuadas, bem como a motivação do professor em fazê-lo, além de ressaltar que os fatores externos à escola contribuem para a aprendizagem dos alunos, assim como também asseverou o professor P3. Acrescenta e deixa nas entrelinhas que a escola muitas vezes não cumpre com o seu papel, sendo, muitas vezes, mais um instrumento de exclusão social:

“Veja bem, eu acho que é muito importante nós professores estarmos sempre buscando nos aprimorarmos. Mas nem todo professor quer, essa é a verdade. Nem todo professor tem a consciência do incompleto, coisa que é fundamental na formação docente para que possamos buscar essa própria conscientização histórica e social de quem somos /.../ No PRD mesmo sobraram vagas porque os jovens que se formaram recentemente não querem passar por isso. O professor que tinha se formado mais recente, na minha turma, terminou o curso há sete anos /.../ Eu acho muito importante que tenhamos conhecimentos científicos até para o nosso próprio reconhecimento profissional e valorização, mas tem situações em sala de aula que nenhum conhecimento que eu adquiri nas universidades foi suficiente para resolver. Eu tive que “rebolar”, usar meu “jogo de cintura”, usar de experiências anteriores para tentar resolver aquelas novas situações. Então, a experiência também é campo dos saberes. Além disso, diante da violência entre os alunos, eu tive que usar também dos meus valores pessoais, aqueles que meus pais me ensinaram. Então, é uma mistura infinita de coisas que a gente precisa saber ‘pra’ dar aula porque é um processo muito complexo e ainda tem o fato dos alunos também não estarem interessados em estar ali, naquela escola muitas vezes até excludente, que não cumpre o seu papel como escola, que ao invés de gerar boas perspectivas naqueles jovens, gera mais frustrações”(P4).

Pensando na importância da formação continuada dos professores, dentro das suas realidades escolares, e também na busca pela construção de uma profissão embasada em

comunidades de prática, ou seja, que desenvolvam trabalhos coletivamente, de modo que os professores experientes possam oferecer ajuda aos futuros professores ou que os professores se ajudem mutuamente, independentemente graus hierárquicos, aborda-se adiante, a partir dos relatos de experiência dos professores dentro do Programa de Residência Docente, a constituição da profissão professor e também questões sobre o trabalho dentro da perspectiva autônoma.

4.2 Políticas públicas e formação em serviço: participação dos professores e o seu lugar no processo formativo em busca de autonomia

Sabendo que a busca por formação continuada dos quatro professores entrevistados nesta pesquisa tem características semelhantes, sejam em caráter profissional ou pessoal, apontam-se aqui os momentos formativos experienciados por cada um deles, bem como seus pontos de vista em relação às contribuições de tal formação para a sua *práxis*. Além disso, serão colocadas as suas percepções sobre o trabalho autônomo dos professores e sobre a sua participação na construção das políticas públicas voltadas para a própria formação. É válido ressaltar que nenhum dos professores tinha conhecimento sobre os projetos de Lei que tramitam e tramitaram no Congresso Nacional a respeito da Residência. Ao final das entrevistas, os professores solicitaram mais informações sobre os projetos, bem como sobre o estágio da tramitação.

4.2.1 Residência Docente e participação dos professores

Desde a criação do PRD, a quantidade de vagas, destinadas aos professores residentes, sofre variações, podendo ser ofertadas de 68 a 180. Questões como o fomento e a procura dos professores para o preenchimento das vacâncias, como salientam os professores P3 e P4, são determinantes para a definição desses números, a cada ano letivo. A desistência do curso ocorre, em muitos casos, devido a muitos docentes não sentirem-se confortáveis com outros professores avaliando a sua prática, conforme mencionado pelo professor P3. Em relação a questão da oferta e da procura da Residência Docente do Pedro II, a professora P1 afirma:

“Aí eu fiz a inscrição no Pedro II /.../ só que lá no Pedro II muita gente não foi fazer na época em que eu fui fazer, logo primeiro, aí eles estavam escolhendo para quem ‘tava’ se formando recente e quem tem a idade mais nova. Só que quem ‘tava’ se formando recente e idade mais nova não ‘tava’ querendo fazer porque dá aula no Rio. Acho que é mais ou menos integral aquele horário, não dá muito tempo de você estudar, eu acho /.../ aí depois da primeira chamada eu não fui chamada. Na segunda, porque eu acho que não tinha mais ninguém, aí eles chamaram, entendeu (risos)?” (P1).

Percebe-se que o critério para preenchimento de vagas do PRD se opõe ao que ocorre nos concursos públicos, no que concerne ao fator idade como parâmetro de desempate. Nos processos públicos de seleção, de acordo com a Lei 10.741/2003, as pessoas mais velhas têm prioridade no quesito desempate, possibilitando assim o direito pleno ao exercício profissional, respeitando as suas condições físicas, intelectuais e psíquicas.

Dentro do PRD há uma ênfase na atuação dos docentes em sala de aula e, conseqüentemente, na reflexão destes sobre a sua prática, enquanto que a atuação do professor no papel do especialista em atividades pedagógicas escolares¹⁶ (instrutores, técnicos, consultores, orientadores, etc.) ou de especialistas na ação educativa (supervisores, diretores, etc.) fica em segundo plano. É possível dizer que as atividades técnico-administrativas propostas pelo PRD restringem-se à observação, como afirmam os professores:

“Aí nós visitamos a biblioteca de lá que é muito grande /.../ biblioteca, os lugares lá dos orientadores, a parte lá de informática, tudo ela (a professora supervisora) mostrou ‘pra’ gente, e conversamos também com as pessoas de lá /.../ ela disse que a gente tinha que anotar tudo para fazer o resumo disso também, dessas visitas que a gente ia fazendo nos locais também” (P1).

“A gente começou conhecendo o que eles chamam de setores administrativos /.../ Então, a gente ficava lá por algumas horas, cinco horas, durante um turno e nós é /.../ observávamos o que estava acontecendo no local e a gente também entrevistava a pessoa responsável pelo local ou que estivesse trabalhando naquele momento para poder entender um pouco mais do funcionamento daquele setor” (P2).

“Participamos da parte técnica também, mas muito pouco /.../ Não foi legal. Não sei se também por culpa minha, né’ /.../ Me lembro que tinha um dia que a gente ficava na biblioteca, eu até me empolguei nessa parte, poxa vou aprender e ter experiência sobre a estrutura administrativa do Pedro II /.../ e aí eu achei muito fraco, até porque eu já trabalhava com questões administrativas, então, ‘pra’ mim, foi talvez o ponto mais fraco, não quero ser injusto, mas foi muito pró-forma /.../ Por exemplo, lá na biblioteca eu achava que ia ter algumas discussões sobre projeto de leitura, ‘né’, mas ver a catalogação das coisas /.../” (P3).

“Nós iniciamos observando os setores administrativos. Não tinha muita coisa ‘pra’ fazer nesse período. A gente ficava lá na biblioteca uma vez por semana, durante um

¹⁶Libâneo (2001) divide a profissão pedagógica em três categorias: 1) Pedagogos *lato sensu*, que são todos aqueles que se ocupam com os problemas da prática educativa, incluindo os professores de todos os níveis e modalidades; 2) Pedagogos *stricto sensu*, que incluem aqueles que se ocupam com as atividades de pesquisa e contribuem cientificamente para as questões educacionais e; 3) Pedagogos ocasionais, que envolvem todos os que ocupam o seu tempo em atividades pedagógicas e técnicas atuantes para além das esferas escolares.

tempo e observava somente. Fazíamos umas perguntas as pessoas responsáveis pelo setor e ela nos mostrava algumas coisas como: sistema de catalogação, empréstimo de livros /.../ Na sala de informática, também, a gente só observava e entrevistava os responsáveis /.../ Eu gostei porque nunca trabalhei na parte técnica-administrativa da educação, foi bom para eu conhecer, mas para a minha prática mesmo não ‘tá servindo em nada’ (P4) .

Após a experiência com a parte administrativa, os professores residentes partiam para a observação e atuação em sala de aula. Os docentes P1, P3 e P4 afirmaram que a parte prática da docência aconteceu entre uma e quatro vezes ao longo de todo o programa. Por outro lado, a professora P2 afirmou que a prática docente variava entre uma e duas vezes por semana.

No período de observação, os professores residentes atuavam como auxiliares de turma, colaborando com o desenvolvimento das aulas do professor supervisor, no sentido de ajudar os alunos em dificuldades com as atividades propostas, mas também contribuindo para a organização e o silêncio em sala de aula. No momento das observações, os entrevistados não relataram problemas, entretanto a professora P1 fez uma consideração sobre os propósitos dela em sala de aula, comparando-os aos propósitos da sua professora supervisora:

“Às vezes a gente pensa assim: “‘Ah’, eu quero que todos os meus alunos aprendam”! E a gente se mata por isso, a gente se esforça fazendo um monte de coisa em sala de aula. Mas aí, no período que eu ‘tava’ auxiliando lá, ‘né’, eu via aquelas mulheres tudo mestres e doutoras, e uns alunos lá no fundo conversando, sem prestar atenção e elas continuavam dando aula, parecia que nada estava acontecendo. Parecia que ela ‘tava’ dando aula só para os da frente. Eu é que as vezes pedia ‘pra’ eles prestarem atenção. E elas ganham bem, tá? Os salários são ótimos! Aí a gente fica querendo que todos os nossos alunos prestem atenção e nos preocupamos muito com isso”.

Os professores narram que no Colégio Pedro II as aulas são elaboradas a partir de projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores regentes. Eles levam em consideração os principais fatos e datas históricas, não como datas comemorativas, mas como marcos importante para a criação de ambientes discursivos que tenham significado e valor social para os alunos. Grandes temáticas são envolvidas nesse processo, considerando um trabalho interdisciplinar e partindo, na maioria das vezes, da realidade dos alunos.

No entanto, diferentemente das propostas curriculares de muitas escolas públicas, no Colégio Pedro II, as atividades são realizadas no campo específico das disciplinas a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, cada residente tinha um professor supervisor responsável por uma disciplina específica. No caso dos professores envolvidos nesta pesquisa, P1 e P3 foram orientados por professores de história, enquanto P2 foi orientada por uma professora de matemática e P4 por uma professora de Língua Portuguesa. Todos os

professores relataram a participação em planejamentos periódicos, realizados em parceria com os professores supervisores e com os coordenadores de área. Esse momento gerou experiências diferenciadas para os quatro participantes, uma vez que alguns tinham bastante liberdade em aplicar a aula elaborada por eles mesmos e outros sofriam bastantes intervenções em seus planejamentos. Sendo assim, esse momento da formação constituiu-se como dissonante entre os entrevistados:

“O tema ela era que falava, ‘né’. Se ela faltasse também, a gente não podia ficar sozinho com a turma, não /.../ Mas ela não deixava a gente fazer nada /.../ Teve um dia, eu até coloquei isso no meu memorial, que ela falou que era ‘pra’ gente fazer uma aula sobre os índios que não moravam no Rio de Janeiro, porque tem uns índios que ficam lá em Cabo frio, ‘pra’ gente dar aula sobre isso /.../ Só que nós fizemos, mas aí ela modificou todo o nosso plano de aula. Fiquei um pouco chateada, mas a turma é dela, ‘né’ /.../ Eu acho que a aula ia ficar legal, mas ela modificou tudo! Texto, resumo, questionário, tudo ela modificou, fez tudo do jeito dela. Até os vídeos que selecionamos, ela trocou por outros. A gente não tinha liberdade. Talvez ela achasse que a gente era bem fraca, ‘né’?” (P1).

“A gente planejava junto, a gente trocava, sabe? Eu também ensinava. Então, eu me via como professora. Neste momento, eu não me via como estagiária, ou como alguma coisa assim /.../ Nós planejávamos, aí o nosso orientador dizia os pontos que estavam mais frágeis, para a gente repensar aqueles pontos. Eles ajudavam a gente nesse sentido” (P2).

“A gente fazia muito mais planejamento do que fazia realmente aula. Eu fiz muitas aulas de observação com o meu próprio coordenador /.../ E nunca era uma aula completa, sempre aulas parciais /.../ Com a minha coordenação eu era livre demais até, e eu me dou muito bem com coordenações livres. ‘Pra’ mim foi o melhor dos mundos, melhor que isso só se me pagassem¹⁷ para fazer isso /.../ O meu coordenador era flexível quanto à entrega. Crítico na maneira certa e, pela experiência que eu tenho, acho até que ele poderia ser mais crítico /.../ Mas eu lembro nitidamente de colegas dizendo que eles tinham que fazer exatamente o que o professor quer, como é que quer, o que fazer /.../ Mas eu tive uma total liberdade criativa, de planejamento, de discussão. Me lembro de algumas vezes em que tive que refazer algo e eu concordei, mas me lembro de colegas que reclamaram disso” (P3).

“Nós tínhamos um momento de planejamento com a nossa professora supervisora e com a coordenadora de área, que era uma vez por semana. Havia bastante interação entre o grupo e a gente trocava muita informação. Ser residente no CPII não é nada fácil porque temos que assistir às aulas da professora orientadora, numa carga horária de cento e vinte horas, ministrar uma aula em sua turma de regência, participar dos minicursos, palestras; seminários e simpósios em outros campus do colégio, pois valem nota e horas /.../ Só que assim, por ser, por ter uma proposta de formação na prática eu achei que foi pouco, ‘né’. Eu só dei uma aula lá, não entendi. Agora que estou terminando, vejo que não é bem assim que deveria ser. Eu planejei a minha aula com a ajuda da minha supervisora, ela me ajudava muito nos planejamentos, só que os planejamentos serviram um pouco para as minhas turmas nas minhas escolas e, mesmo assim, tinha coisa que tive que modificar depois” (P4).

¹⁷O professor P3 afirmou que, no ano de 2013, o PRD não disponibilizou bolsas para os residentes. No entanto, no edital do Programa do referido ano consta o oferecimento das bolsas no valor de R\$ 400,00. Para efeitos de comprovação consultar o edital em: <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2013/12/PRD-2014-EDITAL.pdf>.

Ao mesmo tempo em que a professora P1 afirma que não existia autonomia em seu planejamento e na sua atuação em sala de aula, as professoras P2 e P4 relatam trocas e mediação dos saberes necessários à sua ação pedagógica. Do mesmo modo, o professor P3 ressalta que o seu supervisor lhe garantiu total autonomia em sua atuação, mas sempre se fazia presente no processo de construção dos planos de aula e demais atividades desenvolvidas no PRD. Apesar disso, o professor afirma que alguns colegas que cursaram o PRD, no mesmo período que ele, confirmam a existência de trabalho inteiramente controlado, levando a crer que existe uma variedade de formas de interação, de acordo com as concepções dos próprios professores supervisores. No momento em que verifica-se uma precariedade quantitativa e qualitativa da atuação pedagógica dos professores residentes, vem à tona uma das fragilidades do PRD, tendo em vista que a formação em serviço não é o cerne da proposta, pois os docentes são cerceados da oportunidade de refletir sobre as suas práticas e de buscar soluções para os problemas experienciados na ação pedagógica. Desse modo, a formação na Residência é descaracterizada em seus objetivos, perdendo parte do seu sentido.

Um dos pontos mais enfatizados pelos residentes e, talvez, positivo dentro da proposta, diz respeito às oficinas, cursos e seminários oferecidos pelo PRD e, também, os encontros com os coordenadores e supervisores para estudos teóricos e leituras diversificadas. Essas atividades geralmente são desenvolvidas pelos próprios coordenadores de área e/ou professores supervisores do CPII e, de acordo com os relatos, versavam por temas diversos e atuais sobre a educação:

“Eu não tinha o hábito de escrever muito. Eu lia muito, mas escrevia muito pouco. Então, mesmo com muita dificuldade, eu acho que o curso me ajudou muito nisso porque tinha muitos trabalhos ‘pra’ fazer /.../ Eu li muitos livros, eu li um monte de projeto de vários autores /.../ tinha muitos seminários legais de linguística, de projeto, de tudo /.../ Muita oficina legal de Educação Infantil. Muito bom mesmo” (P1).

“Os professores de disciplinas isoladas sempre estavam elaborando palestras e outros eventos e nos convidavam a participar. Era muito legal. As temáticas discutidas eram interessantes e bem atuais” (P2).

“Mesmo que aparentemente as oficinas fossem muito discrepantes, algumas com um foco muito prático, assim, de debate do que fazer, ‘né’, e outros com, talvez, um olhar mais conceitual (teórico), um olhar que talvez eu imaginasse numa Residência Docente /.../ Me lembro que tinha cursos também, oficinas, palestras /.../ Eu me lembro que, da minha experiência lá, o que mais marcou foi uma discussão ligada a perfil de aluno que tinha a ver, de certa forma, com o meu trabalho final e me ajudou” (P3).

“Eu tive que me desdobrar para participar de todas as atividades porque eu trabalho em duas escolas e tinha muita oficina legal e palestras que eu queria participar, paguei até para uma professora ficar na minha sala enquanto eu participava de um dos eventos do PRD” (P4).

Todas as atividades desenvolvidas eram sucedidas de relatórios que detalhavam o andamento dos trabalhos executados pelos professores residentes. Esses relatórios também são instrumentos de avaliação para a certificação dos professores.

Um fator que chama a atenção, neste momento, é o relato da professora P4 sobre a falta de apoio das próprias escolas em relação à formação docente. Segundo a docente, ela precisou pagar uma colega de trabalho para que ela a substituísse, em seu local de trabalho, enquanto participava de um momento formativo.

Os professores P1, P2 e P3 entregaram e apresentaram os seus trabalhos finais – que consistem num texto científico no qual os professores analisam a sua prática pedagógica nas escolas em que lecionam, mediante as atividades realizadas a partir da experiência no PRD – com atraso. A professora P4 afirmou conseguir concluir o trabalho final dentro do prazo estabelecido pelo programa e que o apresentará em 25 de maio de 2017. A professora P1 alegou que houve problemas de ordem organizacional, por parte do programa, que a fizeram atrasar na conclusão do programa:

“P1: Eu tive uns problemas para fazer meu produto final. Primeiro a professora era a minha supervisora, que era minha orientadora ficou doente, aí eu tive que trocar. A minha nova coordenadora foi muito legal comigo, ela me ajudou muito /.../ Mas aí, ela e a coordenadora ¹⁸ de área se desentendiam muito.

P: Se desentendiam em que sentido?

P1: Assim sabe, raramente uma concordava com o que a outra dizia, até a metodologia de trabalho era muito diferente. Aí isso me prejudicou um pouco porque elas não entravam em acordo e eu atrasei” (P1).

No caso da professora P2, a impontualidade na entrega se deu devido o indicativo de greve do Colégio Pedro II, o que implicava também em atraso nos trâmites dos setores administrativos. O professor P3, por sua vez, atribuiu a demora no cumprimento do prazo à sua jornada de trabalho que incluía os três turnos, contudo o mesmo frisou que o seu coordenador foi totalmente compreensivo e flexível:

“Eu tive um coordenador que me ajudou muito, que sempre foi muito solícito e flexível até mesmo na apresentação do produto final. Naquele momento eu trabalhava manhã, tarde e noite. Muitos dias a jornada era dupla, tripla, não é, então, ele me ajudou muito”(P3).

¹⁸Mesmo com a fala um pouco confusa, a professora P1 explica que a professora supervisora que atuava em sala de aula e a orientava no trabalho final e a coordenadora de área, que era a pessoa que coordenava as atividades correspondentes a sua área de domínio no PRD, entravam em conflitos quanto aos aspectos metodológicos nos planejamentos e também quanto ao quadro teórico e modo organizacional do seu trabalho final.

O produto final da professora P1 foi voltado para o trabalho com gêneros textuais na alfabetização de crianças, com ênfase no gênero parlenda. O trabalho final da professora P2 diz respeito à cidadania e direitos das crianças, o qual surgiu da discussão sobre o trabalho infantil e da sua experiência com crianças trabalhadoras. No que concerne ao produto do professor P3, este trouxe discussões sobre a utilização de mídias sociais no processo de educação dos jovens e a influência das mídias na vida extraescolar desses sujeitos. A professora P4 produziu um trabalho final voltado para o estudo do gênero música e as heranças culturais latinas no Brasil.

É possível dizer que cada um dos professores teve uma relação e uma experiência muito particular com o PRD, mesmo tendo desenvolvido atividades muito semelhantes. É importante refletir que o foco da proposta do PRD é a formação dentro da própria profissão e, se a relação entre residentes, professores supervisores e coordenadores não está dentro de uma perspectiva dialógica e autônoma, esta entra em divergência com o modo de pensar a profissionalização docente. Além disso, se a perspectiva formativa está na análise da prática docente, mas a formação não oferece momentos, ao menos, razoáveis qualitativamente e quantitativamente para essa experiência, é muito possível que ela se torne apenas mais uma formação com acúmulo de informações (Candau, 1997). Portanto,

Os professores são diferentes, têm histórias diversas, concepções distintas sobre formação continuada, sobre ensino, sobre possibilidades de desenvolvimento próprio e de seus alunos, enfim, apropriam-se à sua maneira da literatura educacional com quem entram em contato, assim como das determinações e orientações dos programas educacionais aos quais são submetidos. São também heterogêneas as escolas, suas necessidades, suas características, sua clientela e seu corpo docente. Uma proposta de desenvolvimento profissional precisa considerar esses elementos e a heterogeneidade que caracteriza a vida cotidiana de nossas escolas (Souza, 2014, p.86).

Pensando nas particularidades de cada experiência dentro do programa e na proposta de formação em serviço, que vislumbra melhorias na prática docente dentro de cada situação e realidade escolar, a seguir, serão apresentadas as opiniões dos professores acerca das contribuições da Residência Docente para as suas práticas, assim como as fragilidades apontadas por eles, pensando em possíveis modificações a serem pensadas para as formações continuadas de modo geral.

4.2.1.1 O olhar analítico dos professores sobre o PRD: contribuições, discordâncias e fragilidades

A relação entre os saberes adquiridos na formação do PRD e a aplicabilidade destes nas realidades das escolas e das salas de aula dos professores divide opiniões. Cada professor sofreu influências em aspectos diferentes, talvez porque os seus interesses ao ingressar no programa também fossem distintos. No tocante às contribuições do programa, temos que:

“Aquilo que eu fazia, a aula que eu dava antes, eu fico até com vergonha /.../ Agora eu dou muita parlenda que eu não usava, historinhas infantis /.../ A minha sala era cheia de parlenda, de trava-língua e ninguém mais fazia isso lá na minha escola. Eu sei que alguns alunos melhoraram e eu sei que a gente não pode ter cem por cento disso, mas me ajudou muito aquele curso /.../ Eu acho que a minha prática modificou muito. Através da leitura de vários autores, eu resolvi aquele problema de querer que o aluno aprenda só de um jeito, fazendo um plano de aula só desse jeito e não é assim” (P1).

“É, quando eu conheci /.../ nós conhecemos a estrutura do colégio antes da Residência /.../ Então assim, por um lado também foi bom porque conhecendo a estrutura do colégio eu percebi que se todas as escolas públicas tivessem a estrutura que tem o Colégio Pedro II, certamente nós estaríamos bem próximos de conseguir a tal educação de qualidade. Eu acho que a estrutura foi o que mais teve impacto, assim, porque lá eles faziam muitas coisas, mas porque a própria estrutura proporcionava isso /.../ diferente da minha prática, às vezes falta até professor, enfim /.../ aí tem a superlotação de sala de aula, coisa que não acontece/.../ esses problemas tradicionais que não vi acontecendo no Colégio Pedro II” (P2).

“Olha, algumas coisas eu consegui aproveitar na minha realidade escolar /.../ Algumas coisas muito mais ligadas à percepção, aspectos psicológicos da formação, isso me alertou, a linguagem também. Quanto a minha atividade final em si, ela me despertou alguns olhares, ‘né’, principalmente quanto a linguagem tecnológica, essa ideia de migração digital e jovem que nasceu nesse mundo e, alguns mitos que eu tinha, né, eles foram quebrados com esse olhar. Acho que o trabalho final propicia essa reflexão maior. Eu gostaria de ter tido mais tempo em atividades em sala de aula no Pedro II para poder fazer a análise integrada /.../ De procedimento de sala de aula, de procedimento em ajudar na minha aula, pouco aconteceu. É tanto que eu já tinha um procedimento bem próximo ao que me era “vendido” teoricamente na prática de lá /.../ Em alguns casos até melhor. Então, eu usei esses conhecimentos muito mais no ano seguinte na minha função pedagógica, ‘né’, que é avaliar plano de curso, avaliar plano de aula, plano de ação da escola, falar sobre aprovação e reprovação, análise de resultados” (P3).

“Então, como eu falei, o PRD me ajudou muito no processo organizacional das minhas aulas, a forma de planejar /.../ Acho que nas minhas escolas falta um pouco mais de diálogo entre os professores, coisa que tinha lá do PRD. A minha prática em si não mudou muita coisa, só mais do ponto de vista organizacional, de dividir melhor os tempos das aulas, de planejar melhor” (P4).

Pelos fragmentos, transcritos anteriormente, é possível, mais uma vez, depreender como a formação teve significações diversas para cada entrevistado. A professora P1, por exemplo, avaliou que obteve ganhos significativos em sua prática, sobretudo no diz respeito aos estudos teóricos e à experiência em sala de aula. Mesmo diante os conflitos relacionados ao planejamento, a professora P2 se viu na possibilidade de reconhecer sobre a importância da estrutura física e de apoio do Colégio Pedro II, fazendo um comparativo com a sua realidade escolar e com os desafios estruturais pelos quais a escola pública passa, além de ter refletido sobre o que seria exequível de ser modificado. No caso do professor P3, a colaboração da formação foi mais intensiva no aspecto técnico administrativo, visto que a sua prática condizia com o que o PRD propõe. A professora P4 obteve ganhos na organização e distribuição do tempo em sua sala de aula.

Segundo pondera a professora P1, o PRD estimula os docentes participantes a buscar formações complementares e a não se acomodar no ensino básico. Sendo assim, os residentes são incentivados a participar de programas de pós-graduação, realizar produções científicas e, inclusive, candidatar-se em seleções para o provimento de cargos em instituições federais que se aproximem da realidade do CPEI – o que eleva a instituição a um patamar de excelência, segundo a perspectiva do seu corpo docente:

“Eles não formam a gente para que a gente continue em sala de aula. Eles querem que a gente busque mais, que vá para as universidades ou até mesmo que a gente ensine num colégio como o Pedro II /.../ Querem que a gente faça mestrado, doutorado e saia da educação básica” (P1).

Ao longo das entrevistas foi se evidenciando as fragilidades do PRD, seja elas apontadas por meio dos discursos dos entrevistados ou pela reprodução, mediada pelos professores, de relatos de experiências dos professores também egressos do programa.

Dentre as questões mais fortemente suscitadas aparecem a impossibilidade de atuar em turmas diversificadas, a distância entre a realidade do Colégio Pedro II e das escolas em que os professores atuam e, até mesmo, correlacionado à questão anterior, o não conhecimento das realidades escolares por parte daqueles que executam a formação, deixando o programa, algumas vezes, distante da prática dos professores residentes:

“Eu fiquei com uma professora que dava aula na turma de quarto ano, mas eu queria ter ficado na turma de primeiro ano porque eu queria ver como era o processo de alfabetização lá no Pedro II, porque na minha escola era muito difícil alfabetizar e eu queria ver se as crianças todas aprendiam. Mas aí, não deixaram, disseram que não podia” (P1).

“Um ponto que foi motivo de críticas para o programa foi a impossibilidade dos professores experimentarem turmas diferentes das que atuavam, porque os professores diziam que o nível das suas turmas eram inferiores as turmas do Pedro II /.../ Outra questão também que os professores reclamaram é em relação a diversidade de horários em que o curso acontecia, porque tinha atividade de manhã, de tarde e a noite, então, tinha professor que não podia participar de todas as atividades /.../As atividades também, muitas das vezes a gente tinha que readaptar ‘pra’ nossa turma. Então, as vezes, eu ficava pensando assim: “Poxa, mas será que a vivência não tá sendo a vivência do outro?”, pelo Pedro II ser uma instituição de excelência. Eu ficava me perguntando um pouco dessas coisas, porque muitas das vezes a gente tinha que mostrar foto, tinha que mostrar todo um planejamento dizendo que aquela atividade foi retirada de uma prática do CPII. Então, mesmo que a gente tentasse readaptar, não sei, as vezes parecia que a gente tinha que fazer uma xerox daquela prática, entendeu? Como se aquela prática fosse a ideal” (P2).

“Sei que também foi uma das críticas ao programa, ‘né’, colegas falaram muito sobre isso, de não ter uma visita técnica do pessoal do programa nas escolas em que os professores lecionavam. Isso seria importante também para se conhecer geograficamente a escola e saber com que público a escola tá lidando, ‘né’, para quem o PRD está formando. Essa seria uma reflexão importante /.../ Outro ponto também, que eu acho que tenha dificultado o meu trabalho, na verdade, de usar os conhecimentos do PRD é que as oficinas e palestras só aconteceram no final do ano letivo, ou seja, setembro, outubro; outubro novembro se não me engano. A essa altura eu já tinha organizado os projetos para todo o ano letivo, já tinha estabelecido os acordos com as minhas turmas” (P3).

“Acho que o número enorme de atividades dentro do PRD dificulta um pouco a participação dos professores residentes. Você sabe que nós professores precisamos manter duas, três matrículas para sobrevivermos, então, tem muitas atividades em horários muito diferentes e é quase impossível acompanhar tudo. Outra coisa que também me incomodou muito foi como falei sobre as aulas, ‘né’, eu dei uma aula só e acho que não foi suficiente e adequado com a proposta do programa /.../ Além disso, teve atividades que planejei lá para aplicar com a minha turma que foi um fiasco. São realidades diferentes e eu realmente não podia aplicar aquela atividade daquele jeito, mas como tem os relatórios, nos quais eu tenho que dizer que apliquei aquela atividade e comprovar com fotos, eu tive que fazer, ‘né’. Acho que esse negócio de fazer as propostas longe da escola pública real tem que ser repensado, não só no PRD, mas nas formações todas que aparecem. Até porque o Colégio Pedro II, talvez por ser federal, tem uma realidade bem diferenciada das nossas escolas do município e Estado” (P4).

Ainda em referência aos pontos de insatisfação em relação ao programa, o professor P3 lembra que alguns colegas sentiram-se inseguros em trabalhar de modo autônomo, tendo em vista que eles sentiam necessidade de supervisão e apoio constantes. Diante disso, o entrevistado afirma: “Mas lembro que foi uma crítica de alguns colegas: “‘Ah’, eu ‘tô’ muito ‘pipa voando’”.

Outra crítica suscitada foi a respeito da ausência de visitas das equipes técnicas às escolas em que atuavam os professores residentes. Evidentemente, se compreende que as políticas públicas de formação possuem prazos a serem cumpridos e que as equipes técnicas, muitas vezes, são insuficientes para as demandas de escolas públicas existentes em um município. Por outro lado, sabe-se que é importante fazer essa aproximação das políticas de formação com as realidades escolares, tendo em vista o fato de que a formação integral dos

sujeitos não é responsabilidade apenas dos professores e que o argumento da “incompetência” destes, não é capaz de abarcar toda a complexidade das problemáticas da ação educativa. Também é válido pensar sobre as possibilidades de aplicabilidade dos conhecimentos apreendidos durante uma formação e o que é possível executar diante de realidades tão discrepantes. Desta forma, é importante perceber que as formações oferecidas podem não ser implementadas na íntegra, mas que podem servir de inspirações para um novo modo de pensar a escola, partindo do diálogo e das narrativas dos professores e demais agentes escolares. Portanto,

O foco e atenção das políticas educacionais deve ser ‘a escola’ e não apenas o professor. A baixa qualidade da educação escolar não é um problema técnico nem se trata de encontrar novas teorias ou novas técnicas de ensino e de as transmitirmos aos professores. Como profissionais qualificados, os professores têm o direito e a obrigação de continuamente se desenvolver, no entanto, como argumenta Azanha (1990), a formação do professor precisa estar inserida em um projeto escolar. Por isso, é urgente repensar as estratégias e abordagens comumente utilizadas nas propostas de formação de professores em serviço, especialmente as oferecidas pelas redes de ensino (Souza, 2014, p. 89).

O fato de manter os professores nos seus anos de atuação também limita a possibilidade deles de conhecer ou experimentar outras situações de ensino. A curiosidade da professora P1 é extremamente significativa, uma vez que, se em sua escola os professores alfabetizadores tinham muitas dificuldades diante desse processo, talvez numa escola de excelência todos os alunos fossem alfabetizados no primeiro ano. No entanto, ao final da entrevista, ela deixa claro que, mesmo estando em uma turma diferente da que gostaria, existem problemas de aprendizagem em quaisquer que sejam as instituições, mesmo nas consideradas de excelência, porque cada um tem uma maneira diferente de aprender e cada um sofre influências externas à escola que também marcam a sua vida escolar.

Cabe também salientar que na tentativa de “medir” os impactos das formações, os programas acabam adotando um sistema de aplicação de atividades e avaliações que nem sempre condizem com os níveis das turmas onde serão desenvolvidos. Isso recai na mesma questão do desconhecimento das realidades escolares. Talvez se os professores pudessem fazer as adaptações cabíveis, justificando e mostrando os níveis das suas turmas, sem ter essa obrigatoriedade de fazer tal qual foi exigido e pensando nas políticas nacionais, sem ter que lançar em um sistema uma cópia idêntica, como cita a professora P2, mas exista espaço para modificações e discussões que mostrem os motivos das adequações feitas, a prática seria efetivamente do professor e não a reprodução das “vivências” do outro. O trabalho baseado

em comunidades de prática prevê a troca de experiências e não a reprodução das práticas dos professores mais experientes.

É neste sentido que se encaminham as discussões sobre as percepções dos professores acerca da perspectiva de um trabalho docente autônomo.

4.2.2 Autonomia: entre limitações e a construção coletiva

O desejo de autonomia dos professores estabelece relações estreitas com a construção de uma ética profissional. Algumas vezes este anseio é relacionado, equivocadamente, a “fazer como bem entender”. Isso influencia diretamente questões ligadas à própria ética profissional, como por exemplo, à oferta de saberes e conhecimentos baseados no senso comum, restringindo o acesso dos alunos a conhecimentos reconhecidos socialmente. A autonomia não deve ser concebida de forma individualista, pois se trata de um processo coletivo, dinâmico, múltiplo e complexo. A esse respeito, os entrevistados discorrem:

“Assim, um trabalho autônomo ‘pra’ mim é você poder fazer as coisas do seu jeito na sua sala, sem diretor dizendo que você tem que ter domínio de turma, até porque nem ele mesmo entra na sua sala pra ajudar. É ter a liberdade de levar as atividades que você acha melhor, ‘né’, mais adequadas para a sua turma. É poder conversar com os pais e alunos com a ajuda da equipe pedagógica. É poder buscar se atualizar sempre” (P1).

“Olha, eu creio que seria trabalhar com conhecimentos pertinentes a realidade daquela turma, não limitando ou colocando como se fossem conhecimentos mínimos ou algo assim, mas articulando os conhecimentos de modo que seja produtivo para aquela turma” (P2).

“As pessoas confundem autonomia com a você não está alinhado a um projeto integrado /.../ Se a escola, se a coordenação pedagógica da escola, qualquer ente, ‘né’, quer propor um projeto integrado, quer falar sobre avaliação, se ele quer discutir sobre planejamento, muitos professores acreditam que isso fere a autonomia e isso é, talvez pra mim, um dos pontos centrais, ‘né’. Escola: escola é um projeto comum. O ensino, pelo menos o ensino formal, deveria ter um planejamento que ‘tá’ ligado, interdisciplinar, ou que pelo menos fale a mesma linguagem /.../ Que a gente consiga pegar de cada prática de sala de aula, ‘né’, e do particular construir o total. Então, eu como professor, tenho dificuldade, como qualquer outro professor, o tempo de discussão, de debate sobre como o meu particular ou a minha prática pedagógica influencia nas outras práticas. O orientador pedagógicos precisa ter um olhar mais, não acima, ‘né’, mas diferente. Eu entendo que sem isto se está brincando de fazer escola. No dia a dia se você não consegue ter mecanismos ‘pra’ medir, discutir, mensurar, criticar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula e para ajudá-lo, para conseguir dar formação continuada que ele precisa, para conseguir dar a formação continuada que nós precisamos, para poder entender o trabalho dele, para criar um projeto de escola, não um somatório de disciplinas, ‘né’, essa questão de analisar esse paradigma de pensar autonomia como um projeto

coletivo, autonomia de pensar a escola, não o profissional somente, soma que leva a algo melhor, 'né', isso é um desafio porque a maior parte dos planejamentos é feito no horário que dá para o professor /.../ A nossa prática é descontextualizada de qualquer projeto pedagógico. E falo pra você, pessoalmente, que muitos acham que é normal trabalhar assim. Eu vou lá dar a minha aula e acabou, eu vou ter que dar minha aula da maneira que eu quiser /.../ Eu acho que essa questão da autonomia é a questão central da escola, mas não é uma discussão da perda de autonomia, de implementar um projeto, mas entender realmente o que é criar esse pensamento autônomo, 'né'. É cada um fazer o que quer? Cada um não se preocupar com o projeto da escola? A escola não tem autonomia. A escola é refém de quarenta, cinquenta projetos pessoais dos professores /.../ Aqui mesmo nessa unidade em que você está, em que nós estamos, tem vários professores compromissados com um projeto maior, mas o funcionalismo público tem várias querelas, 'né'. Muitos não querem, mas muitos também não sabem e muitos não conseguem /.../ O discurso democrático é legal, mas o democrático gera responsabilidade, coparticipação e, algumas vezes, as pessoas simplesmente não querem /.../ Às vezes a gente convida a participar de algumas decisões administrativas, que envolvem o financeiro, e muitas vezes a gente ouve: "não é minha parte, isso não me interessa", 'né'. Isso que é autonomia? É você falar o que você quiser, sem se preocupar com o senso coletivo? Não sei, mas acredito que não" (P3).

"Acredito que um trabalho autônomo está no poder de negociarmos o que é viável ou não para as nossas turmas. Por exemplo: Numa formação como a do PRD o processo de autonomia estaria em pegar os saberes adquiridos e aplicar na minha prática só que de forma contextualizada. Muita gente rejeita as propostas de formação que são construídas fora das escolas. Eu acho que elas são necessárias, mas precisam ser flexíveis ao nosso contexto. As pessoas confundem também autonomia com individualismo. Na escola que eu trabalho, às vezes tem professor que faz projetos individuais e esconde do resto do grupo, só 'pra' "mostrar serviço", sabe? Eu não concordo com isso. Fica parecendo que quem não faz, ou não faz daquele jeito, cheio de fotos e coisas que chamem atenção, é porque não quer, porque tem preguiça. Eu não concordo, porque existem pessoas que têm dificuldades em suas turmas. Isso não é autonomia! Isso é querer chamar atenção. Um trabalho autônomo é baseado no cooperativismo, é quando as decisões escolares são tomadas no coletivo, é quando a escola coletivamente elabora um projeto interdisciplinar que envolva a todos e que esse projeto seja aplicado de modo autônomo e integral por todos os que fazem parte da escola. É ter a liberdade de fazer grupos para elaborar planos e projetos que beneficiem a todos. Isso para mim é trabalho autônomo" (P4).

As professoras P1 e P2 definem autonomia a partir de questões isoladas a sala de aula, entretanto suas concepções se entrelaçam com a ética profissional, ao se preocupar com a oferta de um ensino adequado e correspondente às necessidades dos alunos. Por outro lado, os professores P3 e P4 ampliam as noções sobre autonomia incluindo também, nesse entendimento, o senso coletivo da escola. As instituições educativas não estão centrada apenas no professor, logo, se pensa na existência de uma equipe que as compõe, incluindo professores, alunos, auxiliares, corpo técnico e comunidade escolar, formada pela família dos alunos. Pensar autonomia é pensar também numa proposta que seja viável a todo o corpo escolar, por isso

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais

educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social (CONTRERAS, 2012, p. 302).

O professor P3 enfatiza a importância da formação em serviço e continuada que, pelo viés do entrevistado, compete à orientação pedagógica nortear, embora seja possível aos próprios docentes, a partir das suas individualidades, construir intervenções e saberes coletivos, remetendo à construção dos saberes da “ação pedagógica”, conforme discutido por (GAUTHIER, 2013).

Outra observação relevante, suscitada pelo docente, refere-se à “crueldade” das escolas e dos sistemas educacionais com professores muito bons. De acordo com a ponderação do entrevistado, há casos em que a escola dispõe de profissionais capazes de auxiliar os seus pares e, ao invés das secretarias os absorverem como formadores nas SEDUCs ou, até mesmo, como funcionários do corpo técnico de uma única escola, os fazem se dividir em jornadas longas e desgastantes em sala de aula.

Esses professores, considerados muito bons pelo professor P3, são aqueles que se integram bem à proposta pedagógica da escola e formulam projetos que obtêm bom aproveitamento nas turmas. De fato, ele os percebe como bons mediadores de um conhecimento prático, não descartando a produção coletiva dos professores, além de reconhecê-los como possíveis orientadores em relação às dificuldades pedagógicas sofridas pelos seus pares.

O professor P3 reconhece a pertinência das trocas de saberes entre os docentes quando discorre sobre a relevância dos pares socializarem as metodologias e os recursos utilizados no enfrentamento dos entraves cotidianos, através do diálogo sobre o comportamento e a reação das turmas em cada disciplina. Percebe-se ainda a preocupação em travar discussões pertinentes à autonomia, à prática pedagógica e também aos projetos escolares, ainda que reconheça a falta de tempo dos professores em fazê-los de modo adequado, recaindo, mais uma vez, nas longas jornadas de trabalho, fruto das exigências profissionais e financeiras da contemporaneidade, indo ao encontro do que afirma Souza: “A rotina profissional sob condições inadequadas oferece pouco espaço para atividades de reflexão, estudo e auto-organização” (SOUZA, 2014, p. 85).

Por outro lado, o professor P3 frisa também a questão do próprio interesse dos docentes em discutir o cotidiano escolar e, até mesmo, de participar das decisões que são importantes para o fluxo do trabalho de todos os agentes escolares. Observa-se que, assim como os motivos para a busca de formações continuadas são variáveis, a participação dos

professores nos momentos de reflexão, sobre os seus papéis dentro da escola, também sofre variações que perpassam desde a motivação em fazer parte destes, até a preocupação em saber ponderar e colaborar de forma pertinente com a solução para as problemáticas escolares.

A professora P4 suscita a discussão, abordada por Ball (2002), referente a performatividade exigida dos professores, diante do novo modelo de gestão pública que adota a lógica de mercado, a qual adota uma perspectiva de cumprimento de metas:

Novos papéis e subjectividades são criadas conforme os professores são “re-trabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo (BALL, 2002, p. 7).

Neste sentido, é importante fazer algumas considerações sobre a participação dos professores na construção das políticas públicas, não só formativas, mas que se relacionem de todo e qualquer modo com a educação. É neste aspecto que as falas dos professores serão firmadas a seguir.

4.2.3 Formação de/para quem? Opiniões sobre a participação dos professores na construção de políticas formativas

Considerando a existência dois grupos distintos de professores (os produtores e os consumidores de saberes), não é estranho que as políticas de formação sejam elaboradas por poucos especialistas em comissões centralizadas, pertencentes à base do governo. Obviamente, as avaliações e as pesquisas, desenvolvidas nos municípios, são realizadas por outros representantes desses especialistas, geralmente advindos das unidades acadêmicas. Em poucos casos, os professores são chamados a discutir sobre políticas educacionais e quando são, estas já vêm preestabelecidas para serem aplicadas, sendo quase que insignificantes as modificações feitas a partir das sugestões dos professores. Os docentes entrevistados reconhecem a limitação dessa participação na construção das políticas públicas, como pode ser observado em seus discursos:

“Olha, no fundo ninguém quer saber de nada, entendeu? Os professores não estão nem aí. Você falou aí dessa lei que eu nem sabia (se referindo aos projetos de Lei da Residência) porque a gente também não se interessa muito, ‘né’, e eu também me

incluo nisso. Então, nossa classe também são um pouco assim /.../ Sem estímulo também, ‘né’, para poder melhorar. Quando a gente faz uma outra faculdade, assim, uma faculdade de Direito, você sabe que vai ganhar um salário melhor. Quando você faz Pedagogia, você já sabe que o salário é baixo. Então, veja só, eu fiz esse curso mas não me rendeu nem um salário melhor. Você sabe que estudar gasta, ‘né’. A gente tem que investir, gastar com passagem, comprar muitos livros. Mas onde eu trabalho não tem plano de carreiras e salários. Quer dizer, até tem, mas só no papel porque na prática eles não cumprem /.../ Então, nós mesmos, a gente desvaloriza a nossa condição. A gente também não tenta melhorar, a gente não vai à luta por nossas conquistas, por nosso espaço /.../ Muitos professores estão na profissão porque não conseguiram um emprego melhor, ‘tá’ ali não é por vocação, ‘tá’ ali por falta de opção /.../ Nem o sindicato que poderia nos representar faz o seu papel e nem resolve nada” (P1).

“Assim, acho que não existe muita participação dos professores nessa construção porque eu vejo assim, como no Pedro II mesmo, são instituições municipais e estaduais sendo formadas, professores sendo formados por uma instituição da esfera federal. É como se fosse uma coisa que vem assim de cima ‘pra’ baixo, sabe? Aquele ideário de que é uma educação de qualidade, de excelência e tudo mais, fosse transmitida a outras instituições /.../ Mas eu acredito que nós possamos (re)contextualizar essas políticas, inclusive o nosso papel é até de burlar essas políticas para que o nosso trabalho se efetive com mais êxito” (P2).

“Nossa, eu não percebo, não existe participação. Eu vejo uma luta com muita responsabilidade, às vezes com muita pertinência, uma luta corporativista de espaço do que um projeto de uma política pública ampla e democrática /.../ Conselho Nacional de Educação, audiências públicas, os sindicatos, eu não consigo ver nenhuma proposta em construção. Eu consigo ver interesses e conflitos. Talvez de tudo o que você tenha me perguntado hoje é o que menos me anima /.../ A gente vem passando por enormes perdas na educação, mas essas perdas vêm de lacunas que também não queremos preencher. Todas as propostas absurdas que nós temos enfrentado nesses últimos anos também é fruto da nossa lacuna, ‘né’ /.../ Pega pessoas do Conselho Nacional de Educação, coloca numa escola e chama as pessoas. Vê quantas pessoas irão. Tem tanta coisa parada aí no Congresso, cadê a pressão popular? Também é muito fácil criticar quando você não tem interesse participativo” (P3).

“Olha (suspirou profundamente e pensou por uns minutos) /.../ Não tem participação efetiva dos professores, sabe por quê? A gente, no máximo, vota lá no site do senado ou da câmara, sei lá, quando colocam alguma proposta para consulta popular e mais nada. Até em movimento grevista a gente não têm voz, nem unidade. O sindicato às vezes age como se fosse político-partidário e luta pelos interesses do patrão, não da classe. Os professores às vezes não têm noção dos direitos que lhes são retirados. A gente não participa dessa construção porque a gente não tem voz, mas também porque a gente não faz por onde ter voz. A culpa também é muito nossa!” (P4).

A partir das transcrições acima, observa-se que os entrevistados não se percebem como participantes efetivos na construção de políticas formativas. Entretanto, muitas vezes, como se verifica nas falas dos professores P1, P3 e P4, há uma falta de interesse em participar de momentos de construção política, tanto no âmbito escolar, quanto no contexto mais amplo, das políticas educacionais. Em parte, os professores atribuem como justificativa a essa desatenção às insatisfações pessoais com a profissão. A professora P2 reforça a existência de grupos que elaboram as políticas e que os docentes são “aplicadores” de políticas

preestabelecidas e as executam a fim de alcançar um ideário de educação de qualidade, como se fosse um modelo a ser seguido.

Os sindicatos também receberam algumas críticas neste momento. Os professores P1, P3 e P4 revelam que a representatividade por parte destes deixa muito a desejar quando os interesses dos professores estão em evidência. Além de verificarem a questão da omissão, os professores denunciam algo mais grave: a existência de um jogo de interesses que se estabelece no momento em que é preciso do apoio dos docentes para obter força e visibilidade em alguma causa. Para a professora P4, os professores não têm voz e são invisibilizados diante das grandes decisões que dizem respeito à educação.

Tais problemáticas, suscitadas pelos entrevistados, relaciona-se ao pensamento de Bocchetti (2014) ao abordar a questão do “professor mínimo”. É incontestável que os professores da educação básica conquistaram os espaços acadêmicos, mas também é inegável que ainda existe um distanciamento dos docentes em relação às grandes discussões sobre a educação e diante do processo laboral e intelectual de construção de políticas formativas. Tendo isso em vista, entende-se que

O professor mínimo é também o profissional que se compreende como insuficiente frente aos elementos que constituem sua atuação, seja pela insegurança em relação ao lugar que ocupa, seja pela complexidade atribuída à natureza de suas ações. Profissional apto a dois movimentos fundamentais aos discursos de formação da atualidade: o de se remeter continuamente às teorias que devem embasar seu comportamento; e o de legitimar a ação de profissionais (como os formadores e, com eles, os formadores de formadores) que podem, a todo momento, acompanhar seu trabalho e afastá-lo do perigo de algum fazer que não condiga com aquilo que uma certa expertise pedagógica foi capaz de construir como essencial ao seu trabalho (BOCCHETTI, 2014, p. 186).

Portanto, subentende-se que os docentes ainda precisam despertar para a tomada de consciência crítica e participativa nas decisões que dizem respeito à educação. Além disso, precisam perceber-se enquanto intelectuais produtores de saberes relevantes à sua prática e à formação de seus pares, como também compreender que os saberes formalizados e devidamente embasados são importantes para colocá-los entre as profissões valorizadas socialmente. Essa não é uma tarefa fácil, pois exige o rompimento de paradigmas já enraizados no processo de construção profissional docente e discussões sobre a relevância da elaboração de um código de ética profissional.

Inclui também o estímulo ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo e em serviço por parte das gestões locais, das equipes técnicas e das secretarias, distanciando-se dos modelos competitivos de trabalho, como foi frisado pela professora P1 no processo de

indução profissional, pelo professor P3 no que diz respeito ao trabalho escolar autônomo e pelas professoras P2 e P4 na intenção de mostrar o valor das trocas nos momentos formativos e de atuação, incentivando os professores a refletirem sobre a sua postura diante dos seus pares e até mesmo partilhando saberes adquiridos em formações continuadas, as quais os seus colegas não puderam ter acesso.

Todas as questões suscitadas apontam para a necessidade de reorganização nas estruturas das formações destinadas aos professores, além de detectar a iminência de reflexões voltadas à função da escola e aos conflitos vivenciados na prática pedagógica. Ademais, acredita-se que o professor deve reconhecer a urgência e relevância de assumir o seu papel social e profissional com motivação e esperança, resgatando, assim, o seu valor.

PARA NÃO CONCLUIR

“O que vale na vida não é o ponto de chegada e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”. – Cora Coralina

Talvez esse não seja exatamente o ponto de chegada, mas possivelmente seja o ponto de partida para novas formas de se pensar a docência, uma vez que a pesquisa se desvendou, muito mais, a partir de reflexões do que de certezas sobre os principais aspectos abordados. Assim como a formação de professores se revela pela necessidade de novas descobertas e pela sensação do inacabado, os estudos também devem ser pensados de forma contínua, dada a efemeridade característica da sociedade contemporânea.

Quando se pensa na formação inicial dos docentes, bem como no processo de indução profissional, é notória a discrepância que existe entre os saberes profissionais/acadêmicos e a prática docente. No entanto, é necessário perceber que, talvez, as demandas de pesquisadores sejam insuficientes para aproximar as discussões das Universidades às situações concretas experienciadas nas escolas públicas. Para além dessa questão, pode-se dizer também que a heterogeneidade que forma os coletivos que compõem realidade escolar, sejam alunos, gestores, técnicos ou professores, não abre possibilidades de descobertas únicas e totalmente aplicáveis em todas as circunstâncias, pois os contextos são múltiplos.

A forma como são pensadas as formações iniciais e continuadas envolve uma perspectiva dialógica, com trocas de experiências, mas ainda distancia-se da prática cotidiana docente, pois concebe professores ideais, que atuam em salas ideais. A estruturação desses cursos é realizada sem a participação dos que atuam diariamente nas escolas públicas de educação básica e isso se torna fator de conflitos e críticas, mediante o idealismo que rege as concepções das salas de aulas, dos alunos e, até mesmo, em relação ao próprio professor. Essa distância entre o ideal e o experienciado pelos professores também foi motivo de críticas no PRD do Colégio Pedro II. Não só esse fator gerou críticas, mas a atividade controlada em alguns casos, e sem garantias de autonomia em outros, também gerou desconforto nos residentes.

Por outro lado, é importante que o professor adote uma postura vigilante, investigativa e questionadora, se reconhecendo enquanto pesquisador em sua prática pedagógica. Obviamente, para que o professor atue enquanto pesquisador é necessário que existam condições mínimas de trabalho e também contextos de valorização, em que o professor se

sinta motivado a buscar soluções para os enfrentamentos. Se o professor adota uma postura crítica em relação à sua prática, ele também tem consciência de que os referenciais teóricos podem ajudar a solucionar alguns conflitos, resolvendo algumas questões pela via do conhecimento formalizado. No entanto, ainda é preciso que os saberes experienciais sejam princípio e caminho das formações emanadas pelo Governo Federal, na perspectiva de efetivar o que Gauthier (2013) diz sobre os “saberes da ação pedagógica”, ou seja, que teorias sejam construídas a partir de conflitos concretos experimentados pelos professores.

De fato, a Residência Docente do Colégio Pedro II não apresenta aspectos muito diferenciados das formações já adotadas, até mesmo em relação ao caráter prescritivo, mas apresenta como aspectos positivos, de acordo com os professores/residentes, a boa qualidade das oficinas e palestras. No entanto, as formações continuadas têm e precisam ter o papel de levar os professores a pensarem criticamente o seu papel, os seus saberes e a sua prática cotidianamente. Deste modo, é preciso que os professores tenham acesso a uma formação profissional de qualidade, na qual os saberes científicos possam estabelecer um diálogo com os saberes experienciais, considerando a diversidade que compõe o corpo docente e suas experiências profissionais nas escolas do ensino básico.

O foco do PRD é a formação em serviço, ou seja, que os professores a partir de situações concretas, experimentadas em um ambiente diferente do seu espaço de trabalho, pudessem formular soluções para os enfrentamentos em suas realidades. No entanto, em nenhum momento a prática docente apareceu enfaticamente como sendo o ponto crucial da formação proposta e, em muitos casos, a quantidade de vezes em que o professor atuou foi considerada insuficiente mediante o foco na formação dentro da própria profissão.

Portanto, é relevante que os programas de formação em serviço criem estratégias que aproximem e contemplem a diversidade característica da educação básica pública, mas que também permitam aos professores adaptarem os conhecimentos, atividades e trabalhos às suas realidades, modificando assim a atual estrutura que não leva em consideração a possibilidade de reaplicação de métodos e técnicas de ensino, levando em consideração contextos diferenciados. Desse modo, os professores teriam a oportunidade de utilizar recursos mais adequados ao nível de suas turmas, criando assim, condições efetivas de transposição dos saberes veiculados nas formações para a realidade experienciada nas salas de aula dos docentes.

Mediante os conflitos entre escola, aluno, professor e família, não se pode deixar de considerar que, também se faz necessária a reflexão acerca do papel da escola. Em algumas situações nas quais existe a violência, o diálogo entre escola-pais-alunos se torna inviável.

Assim como os professores precisam de ações independentes da sua formação profissional para lidar com situações adversas, os gestores e técnicos também não se sentem totalmente preparados para lidar com as demandas que chegam às escolas. Todavia, muitas vezes o discurso da “incompetência” recai para o professor, como se este fosse o único responsável pelo sucesso e, sobretudo, pelos insucessos dos alunos.

Sejam quais forem as escolhas metodológicas ou o viés ideológico que seja adotado por professores e pelas escolas, há uma preocupação significativa com a aprendizagem dos alunos. Há um desejo de que todos os alunos aprendam. Esse é o motivo que leva ao processo de democratização das oportunidades educacionais e de acesso à escola. Contudo, até em escolas consideradas de excelência não é possível que haja uma aprendizagem uniforme, tendo em vista as heterogêneas histórias de vida dos alunos, as diferentes formas que cada um tem de aprender e o diferenciado tempo de aprendizagem de cada sujeito. Mediante esses desafios enfrentados, pode-se pensar no caminho da profissionalização docente a partir do trabalho autônomo e colaborativo, pois não é possível pensar em autonomia sem pensar num sistema colaborativo ou em comunidades de prática.

A autonomia não diz respeito ao trabalho docente fadado à solidão e ao isolamento. Ao contrário, a conquista da autonomia só é perceptível mediante muitas lutas coletivas dos docentes. A autonomia também não está ligada à realização da prática de ensino como achar que convém, muito menos em banir as formações continuadas, mas ter a oportunidade de escolher a forma possível de aplicabilidade dos conhecimentos apreendidos. Ser autônomo é pensar a escola como um todo, levando em consideração os anseios particulares e coletivos da comunidade escolar.

Mesmo que as experiências europeias e a Residência Médica sejam tomadas como referências para a Residência Docente e que as primeiras inspirações da formação em serviço tenham sido elaboradas dentro da perspectiva de professores experientes, com formação considerada adequada, formando professores iniciantes, ainda se percebe certa hierarquia na condição de professor formador, assim como acontece no PRD do Colégio Pedro II. Obviamente, é sabido que existem professores que fazem papel de mediadores do conhecimento, mas é possível pensar numa formação em que todos sejam formadores e aprendizes, uma vez que "não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes" (FREIRE, 1974, p. 68).

Por outro lado, também é preciso que o professor seja participativo e deseje estar envolvido em todo o processo de tomada de decisão escolar, bem como dentro do quadro nacional das políticas voltadas para a educação. Mesmo que a participação dos professores

seja um tanto quanto restrita nas discussões e formulações das políticas de formação, é preciso também empenho dos próprios professores para fazer valer o seu direito participativo, uma vez que o processo democrático exige a efetiva participação.

Portanto, assim como na profissão médica, em que os profissionais são prestigiados desde o seu ingresso nas instituições de Ensino Superior, e na Residência Médica em que os futuros médicos discutem e buscam soluções para os problemas concretos junto aos seus professores universitários, dentro de uma realidade prática, os professores da educação básica também podem experimentar um processo formativo dentro da sua profissão, que convide professores e pesquisadores universitários a participarem *in loco* das situações educativas e conflitivas de modo contínuo, gerando reflexões mais aproximadas do ideário educativo docente, seja por meio de programas de extensão ou políticas públicas de formação.

Na Residência, a situação formativa em serviço deve estar a todo tempo baseada em trocas que coloquem os residentes e os seus saberes em situação de desenvolvimento com os demais, valorizando o profissional integralmente. A valorização também diz respeito às questões dos recursos destinados a tal formação. Mesmo que as bolsas designadas aos residentes exerçam a função complementar, a falta delas também pode representar dificuldade para o deslocamento até as atividades formativas e a ausência de possibilidades de investimento em livros e/ou materiais de fomento para a (auto) formação dos professores.

O cenário das formações continuadas no Brasil, assim como o pensar profissionalização, autonomia e trabalho colaborativo ainda permite muitas nuances de pesquisas. Os projetos de Lei ainda não foram implementados porque os recursos também são imprescindíveis para a instituição de qualquer política pública. Logo, futuramente será possível compreender a dinâmica da formação em serviço partindo da própria realidade dos professores e isso gerará novas discussões, tendo em vista que os saberes são mutáveis e podem ser reconstituídos frequentemente. Aqui também não foi possível relatar o ponto de vista da gestão e corpo técnico do PRD sobre as questões suscitadas nessa pesquisa, sendo um aspecto importante válido para pesquisas futuras.

Mesmo com a ampliação das discussões sobre a formação em serviço, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esta formação aconteça de fato dentro das escolas e de modo não hierarquizado. Tem sido muito comum a saída dos professores de suas salas de aula para experimentar formações que acontecem fora do seu ambiente de trabalho, contando com a figura de um professor formador, por vezes participante da mesma realidade, escolhido pelas Secretárias de Educação como representantes dos professores, ou por alguém que desconheça totalmente a realidade daquela localidade.

Na maioria das formações continuadas oferecidas ao professor, assim como na Residência, existe sempre o grupo que executa e o grupo que participa. Tal reconfiguração das formações exige uma quebra de paradigmas referente ao que Tardif (2014) afirma sobre a existência de um grupo de produtores e um grupo de consumidores de saberes. Demanda também, uma reconfiguração dos tempos escolares e do pensar autônomo de toda a equipe escolar, que permitam a todos, condições adequadas para unir-se aos demais em reflexão sobre as problemáticas que perpassam a escola, de forma democrática e participativa, inclusive nas questões que envolvem a distribuição de recursos. É preciso (re)pensar o papel da escola e enxergá-la enquanto lugar de aprendizagens inclusive e/ou principalmente para o professor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. G. G.; MAGALHÃES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 205- 214, jul./dez., 2011.
- ANDERSON, G.; HERR, K. El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. In: SVERDLICK, I.(Ed.). *La investigacion educativa: Una herramienta de conocimiento y de accion*. Buenos Aires: Noveduc, 2007. p. 47-70.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 55-70.
- AUGÉ, M. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.
- AZEVEDO, J. C. Educação pública: o desafio da qualidade. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, 2007.
- BALL, S. J. Reformar Escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado n 227/ 2007. Ementa. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- _____. Projeto de Lei do Senado nº 284/2012. Ementa. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- _____. Projeto de Lei do Senado nº 6/2014. Ementa. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- _____. Resolução nº 93 de 1970. Regimento Interno do Senado. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/documents/12427/45868/RISFCompilado.pdf/cd5769c8-46c5-4c8a-9af7-99be436b89c4>>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013, Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES. Disponível em:<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Apr ovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.
- BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento>

/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 14 mar. 2016.

BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 14 mar 2016.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e dos Educadores*. Fernando de Azevedo [et al.]. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BEZES, P. New Public Management made in France. In: MAS, B. (Org.). *L'Hopital En Reanimation: Le sacrifice organisé d'un service public*. Broissieux, France: Croquant, 2011. p. 39-59.

BOCCHETTI, A. Um governo máximo, um professor mínimo: tecnologias de produção docente em programas especiais de formação. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p. 171-188.

BOSI, E. A pesquisa em memória social. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 277-284, 1993.

BOTO, C. *A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CANDAU, V. M. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

CARVALHO, J. M. A visão de ciências e metodologia de pesquisa em diferentes perspectivas e/ou “escolas” filosóficas. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v.16, n 32, p.8-28, jul./dez. 2010.

CASTRO, A. M. D. A. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Org.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília: Líber, 2009. p. 21-44.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, E. M. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia, MG. EDUFU: 2011.

COLEGIO PEDRO II. *Manual do PRD-2016*. [Rio de Janeiro], 2016. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2016/05/PRD-2016-manual-B.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

COMISSÃO NACIONAL DE RESIDENCIA MEDICA (Brasil). Resolução CNRM 05/79. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CNRM0579.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2012.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. 3.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Brasília: ano 71, n. 63, 28 abr. 2016. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD0020160428000630000.PDF#page=790>>. Acesso em: 13 ago 2016.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

FÁVERO, M. de L. de A.. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.) *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p.53-71 (Coleção Questões de Nossa Época, n,1).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

FONTOURA, H. A. Residência pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 209-400, maio/ago. 2011.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GAUTHIER, C. (org.). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí/RS: Unijuí, 2013.

HOLLY, L. M. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto, PT: Porto Editora, 2013. p. 79-110.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, PT: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, ano 20, n 68, p. 239-277, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba/PR, n17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LISITA, V. M. S.S.; ROSA, D. E. G.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 107-128.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHESI, Á.; GIL, C. H. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise T. R.; SARTI, F. M. *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p. 37-70.

MENDONÇA, A. W. P. C. A reforma pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização docente do professor. *Revista e educação*, Santa Maria/RS, v. 30, n. 2, p. 27-42, jul./dez. 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org); *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto, PT: Porto Editora, 2013. p. 111-140.

NORMAND, R. A profissão docente à prova da Nova Gestão Pública: a reforma inglesa da Terceira Via. *Revista Educação em questão*, Natal, n. 32, v. 46, p. 37-50, maio./ago., 2013.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal, Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 1, v. 25, p. 11-20, jun. 1999.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, PT: Educa, 2009a.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, Lisboa, n.350, p. 203-218, set./dez. 2009b.

_____. Os Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto, PT: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

OLIVEIRA, R. M. *Formação de professores e profissionalização do ensino: a trajetória do “IUFM” franceses*. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009.

PERISSÉ, G. *O valor do professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes e resultados de pesquisas. *Revista Educar, Curitiba*, UFPR, n. 33, p. 143 – 156, 2009.

RIPPER, A. V. O preparo professor para as novas tecnologias. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). *Informática em Psicopedagogia*, 2 ed. São Paulo: SENAC, 1996. p. 55-84.

SÃO PAULO (Estado). Manual do Programa da Residência Educacional do Estado de São Paulo. Disponível em:

http://desorocaba.edunet.sp.gov.br/Material_OT_Proj._B%C3%A1sico_Decreto_Resolu%C3%A7%C3%A3o_PRE.pdf. Acessado em 17 de fevereiro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Decreto 29.501/89 – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/187258/decreto-29501-89>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

SARTI, F. M. Pelos Caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 04, p. 215-144, dez., 2013.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, n. 2, v. 6, p. 213-231, jul./out., 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 14, v. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SOBREIRA, J. L. B. *Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica*. 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p. 71-94.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

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

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Ficha de Identificação - pesquisa em formação de professores**Nome completo:**

Idade: Entre 18 e 25 anos entre 26 e 30 anos entre 31 e 35 anos mais de 36 anos**Curso/graduação:**

Instituição em que concluiu a graduação:

Ano de conclusão da Graduação: _____**Modalidade:** Presencial A distância**Possui alguma outra formação? Se a resposta for positiva indicar na linha abaixo.**

Possui alguma pós-graduação? Se a resposta for positiva indicar na linha abaixo.

Atualmente você trabalha? Sim Não**Área de atuação:** Educação Administrativo Outros: _____**Ano/série em que atua:**

Instituição:

Pública Privada

Tempo de atuação:

1 ano 2 anos 3 anos 5 anos ou mais

Você tem interesse no retorno dessa pesquisa?

Sim Não

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevistas Narrativas

- Relatos sobre a trajetória escolar (com foco na formação inicial para a docência):

- Motivações para escolha do curso;
- Relações entre formação inicial e prática pedagógica;
- Relatos sobre a prática no período de indução profissional.

- Relatos sobre a experiência no Programa de Residência Docente (PRD – CPII):

- Como soube do programa?
- Quais os motivos para procurar a formação dentro do PRD?
- Qual o papel do residente dentro do Colégio Pedro II?
- Quais as atividades desenvolvidas pelo residente?
- O que é um trabalho docente autônomo?
- Quais são os saberes necessários à prática docente?
- Como funciona a formação dentro da própria profissão, proposta pelo PRD? (Atentar para a relação docente com os seus próprios saberes e com os saberes acadêmicos).
- Quais as relações entre o PRD e a atuação do professor em sua realidade escolar?
- Como percebe a participação dos professores da Educação Básica na construção das políticas públicas de formação docente?

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu _____, afirmo consentir, através do presente termo, que a mestranda **Samara Andrade da Costa** – celular nº (021) 98550-1903, e-mail: samara-andrade@hotmail.com, sob orientação da professora **Sônia Regina Mendes dos Santos**, e-mail: soniamen@superig.com.br, utilize os dados por mim informados, como docente residente no Colégio Pedro II, de forma a proceder às observações necessárias à realização da pesquisa intitulada *Residência Docente, construção de saberes e políticas públicas de formação: experiência de egressos do PRD do Colégio Pedro II*, que tem por objetivo investigar os sentidos que o professor atribui a Residência Docente, pensando na construção de saberes dentro da própria prática e, sobretudo, no processo de indução profissional, pensando no exercício autônomo e crítico da profissão docente.

Estou ciente que pelas características da metodologia adotada pela pesquisadora, a pesquisa se desenvolverá por, pelo menos dois meses, e me comprometo, dentro dos limites negociados com a pesquisadora, prestar todos os esclarecimentos solicitados. Neste sentido, também estou ciente que tenho resguardado, a qualquer momento, o direito de me retirar do estudo, e que não receberei nenhuma remuneração, indenização ou ressarcimento pela minha participação.

Tendo sido informada de todos os procedimentos pela pesquisadora autorizo a divulgação dos resultados do estudo com a garantia do sigilo que assegure a minha privacidade e o anonimato pelas informações que possa prestar.

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2569-2490.”

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2017.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do Participante