

FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: A RESIDÊNCIA COMO POSSIBILIDADE PARA AUTONOMIA

Samara Andrade da Costa (*Universidade do Estado do Rio de Janeiro* – samara-andrade@hotmail.com)

Orientadora Dra. Sônia Regina Mendes dos Santos (soniamen@superig.com.br)

Resumo: Este artigo pretende fomentar as discussões sobre os processos de formação, profissionalização e autonomia dos professores partindo de uma pesquisa que está sendo desenvolvida dentro do PPGE da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF/UERJ, trazendo breves considerações sobre a Residência Docente a partir das formulações dos seus projetos de lei, que tramitam em fluxo de aprovação para instituição de uma política pública de formação em exercício, ou seja, dentro da própria profissão. As problemáticas que giram em torno das formações inicial e continuada docentes vêm sendo abordadas com mais ênfase nos fins da década de 70 com a valorização das pesquisas de cunho (auto)biográfico, na década de 80, no contexto pós-ditadura, e também pelas reformulações dos cursos de pedagogia que na Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, propõe a realização do estágio supervisionado ao longo do curso e não mais enquanto etapa final, assegurando aos graduandos a experiência do exercício profissional em ambientes diversificados. No entanto, havia uma discordância entre as 300h destinadas para tal atividade. Se por um lado alguns professores e discentes do curso acreditam que a carga horária destina ao estágio é mais que suficiente, por outro lado, existem aqueles que acreditam na insuficiência. É importante considerar que durante muito tempo o “corpo” docente foi dividido entre os que assumiriam a elaboração do conhecimento pedagógico e aqueles que ficariam destinados apenas à aplicação de tais conhecimentos. Mesmo com a aparente redemocratização dos cursos de formação, os saberes docentes ainda aparecem enquanto descredenciados, desautorizados e desvalorizados diante dos produtores acadêmicos do conhecimento, proporcionando certa distância e conflito entre os saberes teóricos e práticos dentro das realidades escolares, gerando muitas vezes uma ideia de “autonomia ilusória”. É justamente nessa conjuntura que entra a Residência Docente, como formação ulterior a formação inicial, mas que propõe uma formação continuada com uma carga horária muito superior ao estágio supervisionado, além de buscar solucionar os dilemas vivenciados no dia a dia dos professores da educação básica tomando como base a formação dentro de comunidades de prática, considerando não apenas os conhecimentos teóricos e acadêmicos, mas também os saberes experienciados a partir da própria prática do professor da educação básica. Por isso, considera-se a Residência enquanto uma nova perspectiva formativa, ponderando sobre a inspiração na Residência Médica e também sobre a importância dos saberes docentes para a sua (auto)formação, diante dos *coletivos diversos* e das possibilidades de uma educação inclusiva. Desta forma, pensando na consolidação da Residência, acredita-se numa quebra de paradigmas sobre o ideário de autonomia docente, visto que a formação que percebe os professores da educação básica como formadores dos seus pares já nos exige um novo olhar para os saberes construídos fora das academias. Para embasar o nosso trabalho nos utilizaremos de autores tais como: Nóvoa (2009/2013), Contreras (2012), Tardif (2014), Souza (2014), entre outros.

Palavras-Chave: Formação docente, comunidades de prática, profissionalização, autonomia.



INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no campo educacional desde as reformulações da Lei 9394/96 e implementações dos Planos Nacionais e outras determinações oficiais, tem exigido dos professores um novo pensar sobre a educação, seja no tocante a sua própria prática, seja nas concepções curriculares e políticas. Consequentemente novos conflitos surgiram, fazendo com que o professor precise de novas possibilidades formativas que lhe auxiliem na busca de resolução das problemáticas no entorno da sua profissão. Falar em inclusão está para além de discutir Educação Especial, uma vez que incluir está relacionado a todo o tipo de exclusão sofrida pelos sujeitos educandos, sejam elas de cunho cultural, social, religiosa, étnica, de gênero, entre outras.

O termo inclusão precisa está diretamente ligado às considerações sobre a diversidade, o que nos remete a preparação do professor para receber os *coletivos diversos*¹ em sala de aula, uma vez que “formar os próprios docentes-educadores é encarado como uma afirmação política e identitária da diversidade (ARROYO, 2008, p.11). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior já sinaliza a preocupação em atender a diversidade dos futuros professores ingressantes e de seus futuros alunos, afirmando que os(as) egressos(as) dos cursos de formação inicial devem estar aptos a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (Resolução 2/20015, p. 8)”. Portanto,

A escola é para todos, sendo um equívoco supor que o paradigma da inclusão se destina, exclusivamente, ao alunado da educação especial, como conhecida até então, isto é, aos alunos em situação de deficiência (mental, sensorial, física, motora, múltipla) e aos que apresentam condutas típicas de síndromes, além dos superdotados (com altas habilidades). A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado (CARVALHO, 2008, P.98).

Quando se direciona o olhar para as atividades desenvolvidas pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, sobretudo para àqueles que fazem parte do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), percebe-se que existe uma ânsia por parte do campo macro governamental em sanar os déficits apontados pelo IDEB, partindo de políticas públicas de formação docente, como é o caso do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. No entanto, questões mais profundas sobre a formação dos professores são levantadas desde a

¹ Termo utilizado por Arroyo (2008) para tratar das demandas de alunos recebidas nas escolas que se diferenciam em seus aspectos sociais, culturais, étnicos e geracionais.



formação inicial, levando em consideração a supervalorização da formação teórico-filosófica e certa “pobreza” da formação prática docente. Libâneo (2007) afirma 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 (p.91).

Além disso, as formações continuadas ainda estão estruturadas de forma tal que é possível se ter um espaço de socialização das problemáticas docentes, mas muitas vezes se resumindo apenas a um espaço para “desabafos”, sem que haja reflexões e posteriores discussões na busca de resoluções, além do que as atividades sugeridas dentro dos programas de formação se caracterizam por serem, em muitos casos, pré-formuladas e pré-estabelecidas dentro de um sistema, por vezes informatizado, que prevê o retorno da realização das atividades tal qual foram propostas nos módulos e cadernos e formação. Desta forma, há um problema entre os discursos de autonomia docentes encontrados no que teorizam os materiais das políticas que não condizem com a realidade prática. De acordo com NÓVOA (2009a),

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual “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 colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (p.23)

Questões sobre a mudança do sistema de séries para ciclos, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e, conseqüentemente, a inserção da antiga alfabetização no Ensino Fundamental (deixando de ser uma série transitória entre as modalidades), debates sobre a educação de gênero e apropriada Educação Especial ainda provocaram muitos desafios para a profissão professor. É nesse contexto em que aparecem com mais evidência as primeiras discussões sobre a Residência Educacional/Pedagógica/Docente, partindo de um projeto de lei lançado pelo deputado Marco Maciel, em 2007, nos instigando a investigar esse espaço de formação que propõe a ampliação da carga horária do estágio supervisionado e prevê uma formação dentro da própria profissão.

Dar-se-á alguns encaminhamentos sobre os saberes docentes e a relação destes com a sua profissão e autonomia, e como a Residência Docente poderá contribuir para que se diminua a distância entre a teoria e a prática cotidiana dos professores, frisando que em nenhum momento defendemos uma supervalorização de uma prática desprovida de uma

teoria, mas que ambas devem caminhar em concordância, sendo um complemento e objeto de reflexão do outro.

METODOLOGIA

A pesquisa está respaldada na abordagem qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 2014), uma vez que aborda-se um universo que não pode ser apenas quantificado, pois saberes e identidades docentes contemplam um mundo de subjetividades e significados. Quanto à natureza, optou-se pela pesquisa básica, objetivando explicar a ocorrência de um dado fenômeno e suas motivações, como também gerar novos conhecimentos e discussões uma vez que essa pesquisa se trata de um trabalho ainda em andamento, não tendo até o momento uma aplicação prática, apenas estudos bibliográficos e documentais no que diz respeito à formação docente e às políticas de formação instauradas no Brasil. Para FONSECA (2002)

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (p. 32).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não obstante, é comum se encontrar discursos que delimitam a profissão docente a aquisição e aplicação de técnicas e conteúdos sistematizados, o que nos remete a força que os movimentos educacionais da década de 70 ainda têm no ato de pensar educação. Por isso, existe uma dificuldade de aceitação dos professores e da comunidade acadêmica em compreender que docentes da educação básica também são produtores do conhecimento, caracterizando um tipo de “alienação” dos saberes. TARDIF (2014) diz que

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 docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente (p.40).

É importante frisarmos que os saberes dos professores, segundo Tardif, são provenientes dos saberes pessoais, adquiridos no seio familiar e pela história de vida; da



formação escolar anterior, conquistados no período de escolarização da educação básica; saberes provenientes da formação profissional advindos dos estabelecimentos de formação de professores, estágios, etc.; saberes originados através da utilização de ferramentas e programas didáticos e; saberes da prática, ou seja, saberes experienciais dentro da própria profissão. São esses conjuntos de saberes que os fazem conseguir responder as exigências imediatas que surgem em sala de aula. Talvez a forma imediata com a qual se respondem a algumas situações sirva apenas como solução momentânea, mas já é um primeiro passo para a autonomia. CONTRERAS (2012), sob a luz de Schön, diz que

Nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las. São compreensões das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam essas ações. Muitas vezes sequer somos conscientes de tê-las aprendido, simplesmente nos descobrimos fazendo-as (p.119).

Um exemplo clássico para que se mantenham instigados a não mais pensar um professor enquanto técnico que aplica técnicas é justamente nas reações e ações quando os docentes deparam com situações de violência doméstica para com os seus alunos, ou quando vão ao encontro de crianças em situação de extrema pobreza e se propõem a ajudar, mesmo que seja levando um lanche para ela (esse é um tipo de resposta imediata), ou se dispõem a discutir diferenças sociais em sala de aula. Tais atitudes vão para além das responsabilidades de um técnico, uma vez que o ato de educar é também um compromisso social. Nóvoa (2009b) fala sobre a importância de se ampliar o conceito de transposição didática, explanado por Chevallard em 1985, falando em “transformação deliberativa”, ou seja, “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 (p. 207)”.

Portanto, considera-se que para exercer a docência é preciso ter um conhecimento ou saberes que nos possibilitem tratar das propostas curriculares, mas também ir para além delas atuando no contexto social. É preciso também estabelecer uma relação dialógica com os companheiros de profissão, assim como com os alunos, pois o ato comunicativo é o primeiro passo para conduzir o ato educativo. Freire (2005) afirma que

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (p. 91).



É relevante também considerar que o EU profissional e o EU pessoal docente estão intrinsecamente ligados e que, conseqüentemente, as questões identitárias dos professores estão diretamente correlacionadas as suas histórias de vida (Nóvoa, 2013). Por isso, não é mais possível pensar em formações docentes desconexas dos seus anseios pessoais. Ao mesmo tempo é importante pensar na ausência do poder de decisão, ou até mesmo das simples sugestões dos professores mediante as políticas públicas criadas para a formação em docência, visto que

[...] as relações com plano político-administrativo costumam ser unidirecionais, de modo que os professores têm sido tradicionalmente receptores e consumidores do discurso técnico e administrativo. Carentes da possibilidade de respostas no plano do discurso público, sua relação só pode ser aceitação ou de resistência prática, mas de baixa incidência na elaboração da opinião pública. Os docentes não só são excluídos do processo de concepção da educação, mas também permanecem à margem do debate público sobre a prática do ensino da qual são seus protagonistas mais imediatos (CONTRERAS, 2012, p. 245).

Ainda, é válido questionar políticas de formação que se caracterizam por algum tipo de “partidarismo”, uma vez que ainda presencia-se projetos que se desfazem nas mudanças de gestão. Além disso, é preciso compreender que as condições adversas influem nos processos de aprendizagem e, por isso, não podemos relegar todos os insucessos escolares ao professor. Desta forma, não é mais concebível uma formação que veja o professor como o único responsável pela educação, muito menos que perceba os sujeitos da educação, sejam eles docentes, discentes, gestores ou técnicos-administrativos de forma homogênea, tendo em vista a diversidade que forma a comunidade escolar. Assim, entendemos que

Aqueles que definem as políticas educacionais e elaboram os programas educacionais parecem tomar emprestadas do universo da literatura acadêmica apenas as ideias e análises mais convenientes, que lhes serão politicamente mais vantajosas, tipicamente aquelas que auxiliarão o desenvolvimento de ações de maior visibilidade para o público em geral, em benefício do governo do momento. O debate acadêmico é simplificado em favor de formas particulares, mais práticas e prescritivas. E estas acenam com a ideia de se investir em programas de formação continuada de professores como um ‘remédio para todos os males escolares’, ao invés de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as condições gerais de trabalho nas escolas (SOUZA, 2014, p.82).

Mas então será possível pensar em novas possibilidades formativas que atendam as necessidades diversas dos professores e que contribua para o ideário autônomo do trabalho docente? Consideramos a autonomia profissional docente como um processo dinâmico de construção pessoal do nosso “EU” profissional, tendo consciência que essa construção só pode ser concretizada no seio da própria realidade profissional, mediante as relações de alteridade entre pares, seja no intuito de influenciar nos processos de formação pessoal, seja na ânsia de comparar com outras pessoas o que esta formação deva ser (Contreras, 2012).



Como foi falado no início, tramita na câmara dos deputados projetos de lei que pretendem instituir a Residência Docente enquanto política de formação docente que prevê a mudança do artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), ampliando a carga horária do Estágio Supervisionado. Desde 2007, com o projeto inicial do deputado Marco Maciel (DEM-PE), vem sendo discutidas as possibilidades de implementação da Residência enquanto etapa ulterior de formação dos futuros professores em relação a sua formação inicial. Por uma imposição regimental do Senado, em 2011, o projeto nº 227/2007 teve que ser arquivado devido ao fim do mandato do senador supracitado. Porém, tendo em vista o potencial do projeto, em 2012 o senador Blairo Maggi (PP-MT) o retomou (PL nº 228/2012), mudando a carga horária de 300 para 800/1.600/1.800h de estágio, ampliando o acesso à Residência para todos os professores da educação básica e não apenas para os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, proposto anteriormente por Maciel, mudando a nomenclatura de Residência Educacional para Residência Pedagógica, por achar mais adequado a formação. O PL 228/2012 foi aprovado pelo Senado em maio de 2014 sendo remetido para a Câmara dos Deputados para efeitos de avaliação, sendo transformado no PL7552/2014, apreciado pela deputada Keiko Ota (PSB-SP), chegando à apreciação conclusiva em abril de 2016.

Concomitantemente ao processo de tramitação do projeto de Maggi, no ano de 2014, surge um novo projeto (PL nº 6/2014) para tratar da Residência tendo como autor o senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), ganhando agora o nome de Residência Docente. Em um primeiro momento o Projeto recebeu uma declaração de “prejudicialidade” do então relator, Senador Cyro Miranda, visto que o PL 228/2012 acabara de ser aprovado no senado e seria encaminhado para aprovação final na Câmara dos Deputados. No entanto, após modificações políticas feitas na Comissão de Educação, com a nova vigência, em março de 2015 o projeto foi retomado, tendo como relatora a senadora Marta Suplicy que votou pela aprovação do projeto. Em abril de 2016, o Diário da Câmara dos Deputados, emitiu um despacho encaminhando a proposição à apreciação conclusiva pelas comissões. Porém, as numerações dos projetos citados correspondem aos projetos de ambos os senadores que conseguiram levar os seus projetos 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)”.



Todos os projetos citam a inspiração na residência Médica, mas não deixam claro quais os aspectos que fortaleceriam a prática dos professores diante dos parâmetros da formação Médica, aliás, os projetos apresentam uma carência em suas discussões teóricas, apresentando justificativas para a existência dos PLSs bastante parciais. Essa dimensão vem sendo discutida por Nóvoa (2009a), a partir de estudos feitos por Lee Shulman, o qual argumenta sobre quatro aspectos da inspiração citada:

Advogo um sistema semelhante para a formação de professores:

- (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 (p. 18-19).

Neste caso, os futuros médicos atuam junto aos médicos docentes refletindo dentro de comunidades de prática sobre casos concretos e situações concretas de insucesso. Percebemos, neste caso, uma relação baseada na alteridade, na qual médicos mais experientes orientam os mais jovens, não se colocando em uma posição de superioridade, mas discutem possibilidades de solução de forma pareada. No caso da Residência Docente, a ideia de alteridade e autonomia é associada à experiência semelhante as dos IUFMs (Instituts Universitaires de Formation de Maitres – Institutos Universitários de Formação de Mestres), substituídos pela ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Education – Escolas Superiores do Professorado e da Educação) com diferentes configurações, onde os mais experientes professores recebem uma formação para receber os futuros professores ajudando-os no processo de indução profissional. Nóvoa (2009b) afirma que

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 lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (p.6).

O PIBID também é usado como parâmetro para a instituição da Residência, uma vez que são oferecidas bolsas aos residentes para atuarem enquanto professores pesquisadores. Há um aspecto importante a ser compreendido também no que diz respeito à pesquisa acadêmica: muitos dos pesquisadores, estudantes de graduação ou pós, arriscam-se em pesquisas etnográficas, pesquisa-ação, etc., enquanto os professores da educação básica nos oferecem suas salas, suas entrevistas, criando muitas vezes uma expectativa quando a resolução de



problemas que os afligem e, conseqüentemente, esperam algum retorno daqueles estudiosos pesquisadores. No entanto, muitas vezes os discentes acadêmicos não retornam ao lócus da pesquisa, criando certa frustração nos docentes atuantes.

Outro ponto que cabe destacar aqui é a responsabilização do professor e de sua formação, presente nos projetos da Residência, pelo insucesso nos processos de aprendizagem, sem levar em consideração que o sucesso da escolarização não depende única e exclusivamente do professor, apesar do seu papel central. Há também uma preocupação com os índices apontados pelo IDEB, mas pouca preocupação com o que existe por trás daqueles números apresentados. É muito raro se ver dentro das pesquisas propostas pelo governo federal questionários socioeconômicos locais que ajudem a justificar tais números, considerando as particularidades de cada comunidade escolar. Os projetos também não foram à votação popular, ou pelo menos não chegaram, até o momento, ao poderio de decisão dos professores da educação básica. Nos dois primeiros projetos não é possível compreender como seria o funcionamento da Residência e quais as implicações desta na formação docente, levando em consideração autonomia docente. Apenas no PLS 6/2014 fica definida a estruturação prática da Residência, correspondendo ao 3º artigo do PL 5054/2016.

Assim, a Residência contemplará todas as modalidades da educação básica, sendo desenvolvida em parcerias com instituições do Ensino Superior; será ofertada até o ano de 2024 o correspondente a 4% do total de licenciados com curso concluído até no máximo 3 anos; será coordenada por docentes das instituições formadoras e supervisionada por docentes do estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida e todos receberão bolsas por meio da CAPES; Os residentes serão avaliados por meio da apresentação de relatórios das atividades desenvolvidas e de memoriais contendo uma avaliação crítica de sua participação pedagógica; mediante a conclusão do programa será emitida certificação equivalente ao título de pós-graduação lato sensu para fins de enquadramento em planos de carreira do magistério.

No Rio de Janeiro, verificamos a existência do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, que começou com um projeto experimental em 2011 e que vem se consolidando até os dias atuais. Tal projeto também foi citado nos dois últimos PLS formulados como nova proposta de formação docente. O programa é executado por um Coordenador Geral, Coordenadores de área e professores supervisores. Os coordenadores de área, professores com titulação de mestre/doutor, efetivos do quadro docente e com experiência em docência de no mínimo 3 anos, são responsáveis por fazer o intercâmbio entre o administrativo e os professores supervisores, bem como articular os planejamentos e encontros pedagógicos. Já os professores supervisores, também do quadro efetivo, com



experiência mínima de 3 anos e titulação de Especialista, são responsáveis por orientar e avaliar os residentes mediante as atividades desenvolvidas por eles, bem como promover discussões e reflexões teórico-práticas e colaborar na produção do trabalho acadêmico final.

É na figura do professor supervisor, mas não só nele, que se identifica com muita ênfase o papel do professor autônomo da educação básica. Este, assim como os mestres dos IUFMs, representam o professor experiente que formará, conduzirá e ajudará o professor iniciante em seu processo de indução profissional, a partir de relações de alteridade, construindo saberes e práticas dentro da própria profissão. Desta forma, é possível perceber a valorização dos saberes da experiência associados aos saberes acadêmicos sem que um se sobreponha ao outro e também unindo teoria e prática num movimento de ação-reflexão-ação. Portanto,

[...] 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 (FÀVERO, 2001, p.65).

Por isso, acredita-se que a Residência Docente aparece também como espaço de construção de saberes não acadêmicos, mas válidos na construção de uma prática mais próxima da realidade docente, se caracterizando também por ser um meio de construção de uma profissão mais aproximada do ideário autônomo dos professores e dentro do próprio exercício profissional. Além disso, é importante pensar que os professores da educação básica precisam assumir uma postura investigativa dentro das suas salas de aula e, neste caso, “[...] os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza” (ANDRÉ, 2012, p.59).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebe-se que existe uma necessidade significativa em aproximar a academia dos espaços escolares e não o movimento contrário como vem acontecendo com muita frequência. É preciso que especialistas, pesquisadores e demais estudiosos adentrem na escola da educação básica e vivenciem os conflitos reais que inquietam cotidianamente os professores. É preciso que haja o retorno, as respostas, ou até mesmo, a geração de mais

indagações por parte dos pesquisadores que adentram no cotidiano escolar. Alias, é necessário que sejam criadas redes colaborativas do conhecimento e que a prática/profissão do professor seja instrumento de produção desse conhecimento. Além disso, os professores da educação básica ainda têm as suas vozes negligenciadas no processo de construção das políticas públicas de sua própria formação, sempre existindo alguém ou algo que lhes dão voz, mas que não sabem mais que os próprios quanto as suas angustias, anseios e dificuldades.

É preciso também que as políticas de formação, bem como o próprio governo assumam as suas devidas responsabilidades, desmitificando a ideia de que o professor é o total responsável pela educação de qualidade e pelo sucesso ou insucesso dos processos de ensino e aprendizagem. Há que se considerar as condições físicas das escolas em que estão inseridos os professores, além da relação entre família e escola, bem como os contextos culturais, sociais e históricos das crianças e dos docentes.

A Residência Docente, se consolidada enquanto política de formação dos professores, poderá nos levar a um novo modo de se pensar a docência, os saberes e o ato formativo, contando com uma perspectiva mais aproximada das realidades, fazendo com que os professores se reúnam em comunidades de prática para discussões teórico-práticas, que possibilitem novas reflexões e aprendizagens aos futuros professores e aos professores experientes. O ideário de autonomia docente ficará firmado numa prática em que os mesmos serão agentes formativos dos seus pares, ampliando as possibilidades de desenvolvimento do senso de professor pesquisador, tendo a vantagem da realização de pesquisas mediadas pelo corpo docente e por toda a comunidade escolar. Ainda assim, é necessário pensar numa política e numa formação que passe por intensas (re)construções e não como instrumentos “salvadores da pátria” da educação.

REFERÊNCIAS

Diário da Câmara dos deputados. Disponível em:

<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD0020160428000630000.PDF#page=790>.

Acessado em 13 de agosto de 2016.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acessado em 01 de agosto de 2016.

Projeto de Lei do Senado nº 227/ 2007. Disponível em:

<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acessado em 11 de agosto de 2016.



Projeto de Lei do Senado nº 284/2012. Disponível em:

<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acessado em 11 de agosto de 2016.

Projeto de Lei do Senado nº 6/2014. Disponível em:

<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acessado em 07 de agosto de 2016.

ARROYO, M.G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; LEÃO, G. *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CARVALHO, R. E. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

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

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.) *Formação de Professores: Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez Editora. Coleção Questões de Nossa Época, nº 1. 2001, p.p.53-71.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.

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

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

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

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

_____. (org.). *Vidas de professores*. – 2ª edição – Porto, PT: Porto Editora, 2013.

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

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