

FORMAÇÃO EM SERVIÇO E A RESIDÊNCIA DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES EGRESSOS

Samara Andrade da Costa (*Mestre pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – samara-andrade@hotmail.com*); Prof^ª Dra. Sônia Regina Mendes dos Santos (*Orientadora - soniamen@superig.com.br*);

Resumo: Esta pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2015 e 2017, com a colaboração de professores egressos do Programa de Residência Docente (PRD), do Colégio Pedro II, instituição Federal de pesquisa e ensino, do Estado do Rio de Janeiro. A Residência Docente teve como inspiração a Residência Médica, que garante o processo de profissionalização da classe médica e que enfatiza a relevância da resolução de problemas pela via prática. Portanto, o propósito é fomentar os diálogos já mobilizados nos ambientes acadêmicos e nas produções teóricas sobre formação em serviço, compreendendo as contribuições de políticas públicas formativas para o processo de profissionalização docente e de construção de saberes, dentro de uma perspectiva crítica, autônoma e colaborativa. Os resultados da pesquisa apontam que as contribuições do PRD são mais significativas no campo de ampliação de saberes teóricos, algumas vezes vistos de modo aligeirado durante a formação inicial do professorado, e também dentro da perspectiva organizacional da rotina de sala de aula. É preciso ainda refletir circunstancialmente sobre as propostas de formação em serviço e sobre a sua amplitude, levando em consideração que o processo de escolarização não é demanda apenas de responsabilidade do corpo docente, mas é também dever da comunidade escolar como um todo.

Palavras-chave: Formação de professores, Residência Docente, Autonomia.

INTRODUÇÃO

O foco desta pesquisa está na 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 iniciativa 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 horas. Vale ressaltar que a proposta fala de uma formação em uma etapa ulterior aos cursos de licenciaturas. Mesmo com a execução da Residência do Colégio Pedro II desde 2012, apenas recentemente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicou a

portaria de nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, a qual institui efetivamente o Programa da Residência Pedagógica, enquanto política pública de formação, após onze anos de tramite dos vários Projetos de Lei criados.

Diante deste 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, a partir dos seguintes questionamentos: O que eles acham da proposta? Qual a utilidade das “negociações” feitas nos momentos formativos para a aprendizagem dos alunos e para a sua prática pedagógica? Quais os impactos das formações para os professores, para o seu trabalho e para sua profissionalização?

Neste sentido, a finalidade deste trabalho está centrada na análise dos 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, e também na avaliação da relevância do Programa para a formação dos professores, enquanto processo de indução profissional.

2 METODOLOGIA

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). Dentro do campo da pesquisa qualitativa, utilizou-se para esta investigação a modalidade Estudo de Caso que 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.

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. 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 fichas de identificação dos sujeitos da pesquisa.

Para o diálogo com os professores residentes, optou-se por entrevistas narrativas enquanto técnica, 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”. As entrevistas foram realizadas com duas professoras atuantes nos anos iniciais, uma professora de Língua Portuguesa e um professor de História.

Neste momento serão apontadas duas categorias de pesquisa as quais direcionam as discussões sobre as políticas públicas de formação docente e para a formação em serviço, considerando a importância de tais processos formativos para o processo de profissionalização dos professores. Portanto, as discussões serão embasadas por documentos oficiais que regem o Programa da Residência, como foi dito anteriormente, bem como nos documentos que norteiam a educação Nacional, além de fomentá-las a partir das abordagens de Contreras (2012), Candau (1997), Nóvoa (2009a, 2009b) e Tardif (2014) sobre a formação profissional e sobre programas de formação continuada destinada aos professores, dentro da perspectiva do ideário autônomo para a prática docente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Saberes docentes e formação profissional: caminhos para a autonomia

Ainda nos dias atuais, 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, relegando aos docentes o papel de “coadjuvante” no processo de construção de saberes necessários a prática pedagógica.

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)

Por isso, ainda é comum observar a continuidade de elaboração de políticas formativas a partir de discussões acadêmicas, que apostam numa proposta com características tecnicistas¹, 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”, cabendo 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 cotidiano 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 (2009a, p.23).

Deste modo, ao se compreender que o professor não é apenas um “aplicador” de técnicas e métodos, 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 profissional, pensando numa reconstrução identitária e em construção de saberes de forma mútua entre os profissionais, caracterizando um trabalho colaborativo e não individualizado (Candau, 1997).

Há ainda que se refletir sobre a 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).

¹ 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)

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. Desta forma, é preciso ressignificar o conceito de autonomia, o qual 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. A autonomia também depende do autoconhecimento e da compreensão de si em contraste com outros.

3.2 O PRD do Colégio Pedro II: legislação e objetivos

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). 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.

Além da ênfase e preocupação em elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas do município do Rio de Janeiro, o Programa coloca o 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.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



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).

Tal documento deixa subentendido que os professores das redes públicas experimentarão possibilidades educativas inovadoras, diante de um possível contexto diferenciado das suas realidades, levando novas metodologias e práticas, 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 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 horas, correspondendo ao período de nove meses e de no máximo um ano, contando com possíveis prorrogações para apresentação do trabalho final, garantindo aos residentes uma formação a nível *lato sensu*. Os critérios mantidos em vigor, exceto quando há sobras de vagas, 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)

Desde 2016, as atenções do Programa estão centradas 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;
- ✓ 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.

Portanto, é possível afirmar que existe 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.

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 amoldar-se 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 CPII, 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, sejam 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 à 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 conhecerem ou experimentarem 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 aluno tem uma maneira diferente de aprender e cada um sofre influências externas à escola que também marcam a sua vida escolar.

CONCLUSÕES

Factualmente, 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. Entretanto, 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. Assim, diante das dificuldades encontradas na prática cotidiana, os professores buscam soluções pela via do conhecimento, refletindo sobre a necessidade constante de aperfeiçoamento.

No entanto, é válido frisar 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, mas existindo 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.

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. Na maioria das vezes, a estruturação desses cursos é realizada sem a efetiva 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.

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 da esfera pública

demandam muito tempo de tramitação porque os recursos também são imprescindíveis para a instituição de qualquer política pública. Logo, com a implementação do PRD nos espaços de educação básica pública, muito em breve 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.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 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: 10 jul. 2018.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, *Residência Pedagógica*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

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

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

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

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

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*, Lisboa, n.350, p. 203-218, set./dez. 2009b.

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.

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