



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Luciana Laureano Costa


**Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento  
profissional docente**

São Gonçalo

2015

Luciana Laureano Costa

**Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento  
profissional docente**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C837 Costa, Luciana Laureano.  
Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente / Luciana Laureano Costa. – 2015.  
128f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Amaral da Fontoura.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Pessoal – Treinamento – Teses. I. Fontoura, Helena Amaral da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. 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

Luciana Laureano Costa

**Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento  
profissional docente**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 10 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Helena Amaral da Fontoura (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Giseli da Cruz Barreto  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Gianine Maria de Souza Pierro  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vania Medeiros Gasparello  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2015

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas amadas filhas Ana Carolina e Gabriela. A vocês que me habitam e me enchem de uma alegria imensa, tornando possível viver a felicidade de cada pequena/grande conquista diária, a cada aprendizagem. Ao olhar para vocês tenho certeza que vale a pena o empenho e esforço para oferecer uma escola digna a todas as crianças.

Aos alunos da Escola Municipal Antinéia Silveira, no bairro do Caramujo, em Niterói, que a cada dia contribuem para que eu persiga acreditando na escola pública. Tenho certeza que muito trabalho pode ser recompensado diariamente não só com sorrisos e abraços, mas com crianças e adolescentes que reconhecem na escola um lugar importante para sua formação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a quem recorro sempre, agradecendo pelas vitórias e buscando força e sentido para prosseguir.

Aos professores e servidores do PPGEDU – UERJ/FFP pelo acolhimento, honestidade, compromisso com a educação e com os alunos do Mestrado.

À turma do Mestrado 2013, queridos amigos, companheiros maravilhosos e extremamente solidários e amorosos.

À Professora Helena Amaral da Fontoura, minha caríssima orientadora, com quem tive o privilégio de compartilhar e contar sempre nessa longa mas prazerosa jornada.

Aos integrantes da banca examinadora, pela leitura crítica e por suas observações valorosas

À Professora Lúcia Maurício Velloso, que sempre muito atenta e cordial, esteve nos apoiando ao longo deste percurso.

À Professora Maria Tereza Goudard Tavares, pelo seu carinho, entusiasmo, seriedade e atenção com que trata os assuntos da educação pública. Tê-la como professora foi uma experiência única.

Aos professores da Rede Municipal de Educação de Niterói, pelo carinho e respeito que tenho recebido ao longo da minha trajetória nesta rede de ensino.

À Direção da Escola Municipal Maria de Lourdes Barbosa Santos, Professoras Rozane Celeste e Valéria Motta, aos queridos professores, funcionários e aos alunos, que me receberam de forma muito acolhedora e respeitosa no ano de 2013. O tempo que convivemos será para sempre lembrado com muito carinho.

Às professoras residentes que participaram desta pesquisa com muito entusiasmo.

Um especial agradecimento à minha família, principalmente ao meu marido Marcelo que sempre está ao meu lado ajudando, patrocinando, contribuindo para que eu possa ter as melhores condições para estudar. Meu amado companheiro que me apoia nas decisões mais inesperadas e improváveis. Minhas amadas filhas, Carol e Gabi, que entendem e valorizam as muitas horas dedicadas às leituras e escrita, estudando juntas, entre muitos brinquedos e lápis de cor. Obrigada pelos inúmeros bilhetes, desenhos, cafés da manhã e chocolates “surpresa”. Isso tudo só

faz sentido por causa de vocês.

À minha mãe, pelas orações, ajuda, insistência e incondicional apoio durante meu período de estudos.

À minha sogra, amiga de todas as horas pela quase onipresença.

À querida equipe que integrou a Coordenação de 1º ciclo, entre os anos de 2009 a 2012: Roberta Hanthequeste, Maristela Fontes, Glaucia Duarte, Luciana Jardim, Verônica Borges, Célia Wolf, Roberta Moraes, Alessandra Mattos, Débora Nascimento, Jorgeane Mendes, Giselle Tulle, Ana Paula Corrêa, sem vocês nada teria sido possível. Meus agradecimentos, amizade e respeito eternos.

Aos caríssimos professores do CEALE, especialmente à Profª Sara Mourão, por sua delicadeza, amorosidade e trato com a questão da escola pública, à Francisca Izabel Pereira Maciel por toda gentileza dispensada a mim e aos professores da Rede Municipal de Educação de Niterói, à Isabel Cristina da Silva Frade pela competência e simpatia ao longo do tempo em que estabelecemos uma parceria de trabalho, e por fim, meus sinceros e amorosos agradecimentos a queridíssima amiga Miriam Chaves Carneiro, que tornou-se uma referência para os professores que participaram da Residência Pedagógica.

Ao amigo Cláudio Mendonça pelo apoio incondicional, pela ajuda, incentivo e confiança.

À querida professora Guiomar Namó de Mello pelo apoio, pelas indicações de textos de referência e orientações valiosíssimas que marcaram minha trajetória profissional.

À amiga Antonelli Mattos Belli Sinder pelo carinho, amizade, companheirismo, mesmo de muito longe.

À minha queridíssima amiga, grande incentivadora, companheira sempre presente e maior responsável pela escolha pelo mestrado na FFP, Tatiana Ribeiro dos Santos Esteves. Com certeza sem você eu não estaria aqui.

A todos, muito obrigada!

Dos nossos medos  
nascem nossa coragens,  
e em nossas dúvidas,  
vivem nossas certezas.

Os sonhos anunciam  
outra realidade possível,  
e os delírios outra razão.

Nos descaminhos  
esperam-nos surpresas,  
porque é preciso perder-se  
Para voltar a encontrar-se.

*Eduardo Galeano*



## RESUMO

COSTA, Luciana Laureano. *Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente*. 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

Esta dissertação se insere nos estudos da linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas do Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Trata-se de uma pesquisa sobre programa de inserção profissional, denominado Residência Pedagógica, realizado na rede municipal de educação de Niterói no ano de 2011. O presente trabalho se desenvolverá a partir da seguinte questão: quais as possibilidades e a relevância desse modelo de inserção profissional docente? Para responder a esse questionamento, foi definido como objetivo geral investigar o modelo de formação implementado no primeiro ano de estágio probatório para os professores ingressantes. Em termos metodológicos, a pesquisa se constitui em um estudo de caso, que descreve o modelo proposto e analisa a complexidade de um processo de formação docente em serviço em parceria com uma universidade pública. Propomos traçar um panorama sobre os docentes em exercício, que atuaram como professores residentes e as condições da formação destes profissionais. Compõe ainda como estratégias metodológicas a utilização de entrevistas, o levantamento e exame da legislação vigente e a análise de documentos produzidos sobre a Residência Pedagógica. O referencial teórico adotado para embasar a questão aqui apresentada centra-se principalmente nas contribuições de Nóvoa e Marcelo Garcia para refletirmos sobre a relevância dos anos iniciais da docência e desenvolvimento profissional docente, e Fontoura e Cavaco, com relação à importância de criarmos espaços compartilhados de formação docente e com ampla participação de todos os envolvidos nas etapas destas formações. Esperamos contribuir com uma ampliação sobre o entendimento da Residência Pedagógica realizada no município de Niterói, de modo a possibilitar que iniciativas futuras, semelhantes a esta, possam se beneficiar da análise aqui desenvolvida.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Professor ingressante. Desenvolvimento profissional docente.

## ABSTRACT

COSTA, Luciana Laureano. *Pedagogical Residency: creating pathways to teachers professional development*. 2015. 1128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

This thesis is part of the studies of the research line Teacher Education, History, Memory and Educational Practices of the Master in Education Faculty of Teacher Education of the State University of Rio de Janeiro (UERJ). This is a research on employability program called Pedagogical Residence, held in municipal Niterói education in 2011. This work will be developed from the following question: what are the possibilities and the importance of this integration model teaching professional? To answer this question, has been set is to investigate the training model implemented in the first year of probation for beginning teachers. In terms of methodology, research constitutes a case study that describes the proposed model and analyzes the complexity of the teacher training process in service in partnership with a public university. We propose to give an overview on teachers-in-Office, who acted as resident teachers and the training of these professionals conditions. Composed still as methodological strategies the use of interviews, the survey and examination of existing legislation and the analysis of documents produced on the Pedagogical Residence. The theoretical framework adopted to support the issue presented here focuses mainly on contributions of Nóvoa and Marcelo Garcia to reflect on the significance of the early years of teaching and teacher professional development, and Fontoura and Cavaco, of the importance of creating shared spaces for teacher training and with broad participation of all those involved in the steps of these formations. We hope to contribute to a broadening of the understanding of Educational Housing held in Niterói, in order to enable future initiatives, like this, can benefit from this analysis developed here.

Keywords: Pedagogical Residence. Beginning teachers. Teacher's professional development.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índice de Resultados Escolares (1991-2003) .....	50
Tabela 2 – Quadro síntese de alocação de concursados – 1ª chamada Janeiro/2011 .....	58
Tabela 3 – Distribuição por polos e quantitativo de professores residentes .....	63
Tabela 4 – Quadro com o quantitativo de alunos atendidos pela Residência Escolar .....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAP	Equipe de Articulação Pedagógica
ENADE	Exame Nacional dos Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FME	Fundação Municipal de Educação de Niterói
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GR	Grupo de Referência
IES	Institutos Superiores de Educação

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RP	Residência Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidades Municipais de Educação Infantil

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO O CAMINHO</b> .....	15
1	<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO FOCO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b> .....	27
1.1	<b>A implementação das políticas educacionais no cenário nacional e as mudanças no Curso de Pedagogia</b> .....	28
1.2	<b>Qualidade da educação: a nova agenda política</b> .....	31
1.3	<b>Programas de Iniciação à docência como política educacional</b> .....	38
1.3.1	<u>O desenvolvimento profissional docente</u> .....	40
1.4	<b>Aprendendo a ser professor: a escola como espaço de formação – uma perspectiva histórica</b> .....	43
1.5	<b>Formação permanente</b> .....	46
2	<b>RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b> .....	48
2.1	<b>Políticas educacionais e políticas docentes - contextos, financiamento, questões legais e formação docente</b> .....	48
2.2	<b>A Residência Pedagógica – questões institucionais, questões de formação</b> .....	54
2.3	<b>Convocação e lotação dos Professores Residentes</b> .....	56
2.4	<b>Residência Pedagógica – um trabalho de interações</b> .....	58
2.5	<b>Implementação da Residência Pedagógica no município de Niterói</b> .....	59
2.5.1	<u>Questões legais</u> .....	61
2.5.2	<u>Da organização administrativa e lotação dos professores residentes</u> ....	63
2.5.3	<u>Formação de professores alfabetizadores</u> .....	65
2.5.4	<u>Da presença dos professores residentes – conflito e acolhimento (as duas faces da mesma moeda)</u> .....	67
2.5.5	<u>Formação Docente: Estratégias de articulação e parcerias</u>	

	<u>institucionais</u> .....	70
2.5.6	<u>Organização dos encontros e temáticas</u> .....	71
2.5.7	<u>Diagnose dos Grupos de Referência – Iniciando o trabalho do Professor Residente</u> .....	74
3	<b>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</b> .....	77
3.1	<b>Fontes Documentais</b> .....	81
3.2	<b>Procedimentos metodológicos</b> .....	82
3.3	<b>Descrição dos sujeitos da pesquisa</b> .....	85
3.4	<b>O processo da entrevista</b> .....	86
4	<b>PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS RESIDENTES SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – O QUE NOS DIZEM AS ENTREVISTAS</b> .....	89
4.1	<b>Da eficácia simbólica dos ritos de instituição</b> .....	89
4.2	<b>Professores residentes – marcas de diferenciação</b> .....	91
4.3	<b>A escola e a organização do trabalho docente</b> .....	98
4.4	<b>Escolas e Escolas – as relações cotidianas</b> .....	102
4.5	<b>Da retórica da cooperação ao individualismo docente</b> .....	105
4.6	<b>Formação permanente dos professores</b> .....	109
	<b>À GUIA DE CONCLUSÃO</b> .....	111
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	127
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	128



## INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO O CAMINHO

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousou mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu ponto de chegada.

*Clarice Lispector*

Os caminhos percorridos para realização do presente estudo foram marcados por muitas indagações, dificuldades e dúvidas. Atuando como professora da Rede Municipal de Educação de Niterói, e durante o período de 2009-2012 atuando como Assessora Pedagógica da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), participamos da formulação da proposta que, no ano de 2011, viria a se configurar um modelo de inserção profissional, denominado Residência Pedagógica. Tais atribuições possibilitaram a participação em eventos destinados à discussão e formulação de políticas sobre formação docente, o acesso a leituras do campo de formação de professores e a possibilidade de pensar em algumas alternativas para favorecer o apoio ao professor ingressante.

Nessa busca por referenciais teóricos que auxiliassem na proposição de projeto que atendesse às demandas enunciadas pelos gestores da FME à época, sem perder de vista as características da rede de ensino, algumas formulações tornaram-se pressupostos que ajudaram na formulação do texto de referência do projeto de Residência Pedagógica (RP) e que sustentam algumas argumentações apresentadas neste trabalho. Durante o processo de elaboração de uma proposta de acompanhamento aos professores ingressantes e posteriormente da necessidade

de registrar os caminhos percorridos durante a implementação da Residência Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Niterói surgiu a necessidade de ampliar as leituras sobre o tema da inserção profissional docente.

A Residência Pedagógica, na rede municipal de ensino de Niterói, foi implementada a partir de uma demanda da própria gestão da referida rede de ensino em função da percepção de um nível considerável de exonerações e pedidos de mudança de lotação ainda no período probatório. No final do segundo semestre de 2009, a Presidência da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói (FME) solicitou um estudo sobre as possibilidades de formulação de uma proposta que evidenciasse algum acompanhamento diferenciado ao professor ingressante.

No final de 2010, mediante a exigência de um novo concurso público para atender à carência nas unidades escolares, identificou-se a possibilidade de implementação da Residência Pedagógica no início de 2011, tão logo se efetivasse a chamada dos concursados aprovados, ainda no início do período letivo. A proposta deveria atender às características da rede de ensino, no que diz respeito à organização em ciclos, preconizando a formação dos professores ingressantes dentro do horário de trabalho e contar com alguma assessoria pedagógica que possibilitasse um maior apoio ao docente.

Do desafio de pensar sobre a relevância de um programa de Inserção à Docência para a Rede Municipal de Educação de Niterói surge da necessidade de aprofundar os estudos e o desejo de ingressar no Mestrado em Educação. Refletir sobre a formação docente, através das lentes de um Programa de Pós-graduação que tem como perspectiva lançar um olhar atento sobre os processos formativos e as desigualdades sociais definitivamente demanda uma obliteração de uma postura menos crítica em relação à formação de professores. A opção pelo Mestrado na Faculdade de Formação de Professores articula-se com nosso posicionamento epistêmico e político no sentido de aprofundar os estudos e empreender esforços para contribuir com a formação de docentes da educação básica. Talvez por isso, tenha-se tornado imponderável reconhecer e concordar com Imbernón (2010) quando valoriza a importância dos processos formativos e da percepção de que este conhecimento profissional é dinâmico e não estático e se desenvolve ao longo da carreira profissional.

Nossa trajetória profissional e acadêmica nos faz defender que a formação de professores se efetiva ao longo da vida e em diversos contextos. As experiências

que compartilhamos em função das diferentes posições que ocupamos e o que essas suscitam nos faz crer, em certa medida, que o modo de ser professor pode ser influenciado, seja pela continuidade ou pela oposição a algumas posturas vivenciadas ao longo de nossa trajetória profissional. As disciplinas cursadas em um Programa de Pós-Graduação que prima pelo debate e análise das questões conjunturais da educação pública no Brasil nos colocam mais sensíveis para as questões da formação de professores no cenário nacional e internacional.

Para situar o tema proposto, realizamos uma pesquisa exploratória inicial ampla, com a finalidade de identificar no contexto internacional os trabalhos sobre políticas de inserção docente e professor iniciante. Identificamos de forma mais recorrente, principalmente na década de 2000, estudos como de Vaillant (2009), Garcia (2009, 2010), Avalos (2009) e Alen (2009) que apontam para a emergência da temática relacionada às políticas de inserção docente na América Latina. Estes trabalhos trazem uma dimensão importante para os estudos sobre os primeiros anos do trabalho docente, os contextos, demandas políticas e retóricas que tornam o professor elemento incontestado na implementação de reformas educacionais e a importância do acompanhamento dos novos docentes.

Dentre as referências utilizadas, cabe destacar a importância da leitura da publicação *Profesorado – Revista de Curriculum y formación del profesorado*, volume 13, publicada em 2009. Este periódico fundamentou em termos gerais a concepção deste trabalho. Os textos publicados nesta edição trazem referências de modelos introduzidos na América Latina e uma aproximação com o contexto cultural e político brasileiro. O contato com esses textos foi determinante para a mudança de perspectiva acerca da inserção profissional docente e para fundamentar teoricamente essa pesquisa.

No contexto da produção acadêmica nacional, utilizamos os anais do Grupo de Trabalho 08 – Formação de Professores - da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- Anped, assim como estudos do tipo estado da arte situados no campo de formação de professores, pesquisas mais abrangentes em sites de busca de acesso livre e no banco de teses de universidades.

Em um âmbito geral, tais processos formativos vêm sendo investigados ao longo dos últimos anos por muitos pesquisadores no Brasil, a saber, André (1999, 2002, 2007, 2008, 2009); Brzezinski (2001, 2008a, 2008b); Lüdke (2001, 2004, 2005, 2008, et al 2009); Fontoura (2007, 2008, 2011a); Pimenta (2002); e na

literatura internacional destacamos os estudos de Charlot (2005, 2008); Tardif (2000, 2008); Nóvoa (2002, 2008); Zeichner (1998); Marcelo Garcia (1998, 2009); para citar alguns entre muitos professores/as-pesquisadores/as que se dedicam a investigar sobre a temática.

Percebemos na pesquisa inicial que o próprio campo de estudos sobre formação docente vem se consolidando nos últimos 30 anos no Brasil e para fins de aprofundamento e identificação dos temas explicitados, ou silenciados, os tipos de estudo e metodologias mais frequentes na produção acadêmica buscamos uma extensa bibliografia. Para este trabalho, sinalizamos como importantes para definição do tema de pesquisa os trabalhos produzidos por Feldens (1984); Candau (1987); André (2006, 2009) e Brzezinski (2006) que foram os estudos utilizados inicialmente para situar a relevância da pesquisa e fundamentos do campo de estudo.

Sobre o tema da formação docente, Candau (1987) aponta que até a metade da década de 1970, a educação tinha muita influência da tecnologia educacional e da psicologia comportamental, a dimensão técnica da formação de professores era muito evidenciada. Nesse contexto, caberia ao professor organizar os objetivos, estratégias, seleção de conteúdos e avaliação dentro de um rigoroso planejamento. Esta perspectiva é também percebida por Feldens (1984) que aponta uma visão funcionalista da educação, com uma grande preocupação em relação ao treinamento de professores. A mesma autora, no entanto, indica que na segunda metade da década de 1970, já se observava um movimento de oposição e até mesmo alguma rejeição a este enfoque muito técnico.

A década de 1980, segundo Candau (1987), é marcada pela influência dos estudos sociológicos, a educação passa a ser vista como uma prática social muito ligada aos sistemas políticos, e a atuação do professor a ser entendida como uma prática não neutra. Para a autora, o início da década de 1980 também pode ser um marco da expressão do descontentamento com a situação da educação no país. Um período de muitos debates sobre a formação de professores.

A década de 1990, de acordo com Brzezinski (2006), caracteriza-se por uma produção acadêmica muito voltada para as práticas pedagógicas. A autora sinaliza uma prevalência da valorização das práticas cotidianas como espaço legítimo de construção de saberes e, por conseguinte, observa-se como marca desse período a produção que evidencia os saberes escolares e docentes. Na virada dos anos 2000,

nota-se uma importante mudança no foco das pesquisas: o professor ganha centralidade. André (2007) aponta uma significativa mudança nos temas de pesquisa em Educação e neste contexto “os cursos de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor” (p. 45). A partir desta breve contextualização para entendimento da própria configuração do campo de pesquisa depreendemos uma mudança de foco que privilegia o professor como centro de interesse de pesquisa.

Buscamos ainda as contribuições de Marcelo Garcia (1998) sobre a formação de professores, acerca do conhecimento em relação a aprender a ensinar. Tecendo uma série de considerações a respeito da pesquisa do aprender a ensinar e os processos formativos que envolvem o conhecimento gerado e adquirido pelos docentes, o autor nos provoca num texto que nos remete a reflexão sobre a formação docente inicial, de principiantes e o próprio desenvolvimento profissional. O autor elege dois eixos de análise, sendo o primeiro relacionado à formação inicial, que para ele ganha destaque nesse momento formativo, pois esse é o período da experiência docente que está em contato com as práticas de ensino. Desta forma, “os resultados indicam que a maioria dos alunos estagiários refletiu sobre aspectos de sua conduta em classe e sobre os resultados dos alunos” (...) (GARCIA, 1998, p. 58). E de acordo com os pressupostos defendidos pelo autor, o segundo eixo está diretamente relacionado à formação dos principiantes e à iniciação profissional. Para ele, nesse período invariavelmente são confrontadas as concepções dos alunos-professores/as e professores-professores, além do espaço-tempo escolar em que estão expostos os sujeitos escolares à situação da aprendizagem.

Na mesma direção, Tardif (2002) afirma que “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior” (p. 86). A conhecida expressão “choque de realidade” é retomada pelo autor ao evidenciar que geralmente nesse período o professor se sente despreparado para sozinho enfrentar as condições difíceis e cotidianas. Ainda considerando as contribuições de Tardif (2012) nos valem da afirmativa de que a trajetória social e profissional dos docentes é marcada também por custos existenciais. Para ele, são traços distintivos para este profissional aspectos relacionados a formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites e negociação com

os outros.

Para tratar especificamente do tema professores iniciantes recorreremos ao estudo de Papi e Martins (2009) sobre a produção acadêmica realizada no Brasil com este tema entre 2005 e 2007. Segundo as autoras, a produção com este enfoque específico, ainda se revela incipiente e privilegia principalmente os processos constitutivos da prática do professor iniciante. As pesquisas tratam de questões ligadas à socialização docente, seus saberes, à construção de sua identidade, às dificuldades e os dilemas vivenciados, evidenciando a centralidade do professor nesse processo. Segundo as autoras, ainda persiste uma lacuna para estudos que apontem para aspectos relacionados à formação específica e diferenciada para os professores na condição de iniciante, por esta razão entendo que o objeto proposto possa trazer elementos que contribuam para o debate sobre as políticas de inserção de professores iniciantes nas redes de ensino.

Entendemos que o período inicial da docência não apenas significa um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, em função do contato com alunos. Significa também um importante momento de socialização profissional, da inserção na cultura escolar, da interiorização das normas, valores institucionais, preceitos, comportamentos, procedimentos. Algo que se efetiva no local de trabalho do professor, e por acontecer na escola propicia o desenvolvimento de competências profissionais.

Cabe esclarecer ao leitor que nesse texto utilizaremos as formulações teóricas de Nóvoa (2008) e Garcia (2009) que defendem a condição de desenvolvimento profissional docente em substituição aos termos formação inicial/formação continuada em função das características do caso a ser analisado. Para tal utilizamos neste trabalho o conceito de inserção defendido por Vonk (1996) como a transição do professor em formação até constituir-se num profissional autônomo e como parte do processo contínuo de desenvolvimento profissional dos professores. Entendemos que o período da Residência Pedagógica referia-se ao período diferenciado de atuação profissional, um período pré-definido de encontros de reflexão sobre a prática docente e atuação em parceria com um professor regente, e não uma etapa ou avaliação dentro do estágio probatório

No âmbito do presente estudo de caso e pelas características circunscritas à realidade específica da rede de ensino aqui analisada, entendemos que a abordagem qualitativa favorecerá o desenvolvimento da pesquisa. Para fins de

análise, trataremos a Residência Pedagógica como período específico de formação no primeiro ano de exercício docente, com ênfase na docência em grupos de Alfabetização, em que os professores aprovados foram alocados para atuarem como professores adjuntos em turmas correntes, conforme previa Edital do Concurso Público Nº 08/2010, publicado em diário oficial em 05 de outubro de 2010, no item 18.13, o qual orientava e informava o candidato da obrigatoriedade e da forma do estágio probatório, enfatizando o período de convocação e a indicação de uma formação continuada, sem especificação dos moldes que seriam adotados.

18.13 Os admitidos cumprirão estágio probatório, na forma da Lei, a contar da data da posse, de acordo com o que preceitua o Artigo nº 41 da CRFB, durante o qual as suas habilidades e desempenho serão objeto de avaliação especial, por comissão instituída para essa finalidade. A primeira convocação para posse está prevista para o início do mês de janeiro de 2011, com formação continuada. (NITERÓI, 2010).

Ao decidirmos abordar o tema da formação docente ampliamos nossas leituras, buscamos outros referenciais e nos deparamos com uma literatura recente que aponta uma responsabilização cada vez mais ampliada dos professores em todos os níveis de ensino. Garcia (2001), ao analisar as mudanças mais evidentes no ensino e conseqüentemente seus impactos na docência, relativiza que não se pode desconsiderar que o exercício da profissão docente exige uma construção ativa e com conexões muito complexas por parte do professor. Para Oliveira (2011) essa maior responsabilização dos professores é resultado de um movimento de reformas educacionais levado a termo no Brasil, nos últimos vinte anos. Ball (2002), no mesmo sentido, adverte que o debate acerca da responsabilização docente está profundamente relacionado a implementação de uma série de políticas que transformam as escolas em espaços de performatividade<sup>1</sup>, baseada numa perspectiva de gestão muito próxima ao espaço empresarial.

Importa saber como os professores se posicionam frente às polarizações e ambivalências que se colocam no exercício da docência. Para tal, Charlot (2008) tem contribuído com esse debate ao ponderar que os professores se deparam com um cenário muito contraditório e cheio de tensões. Uma imagem paradoxal que

---

<sup>1</sup> Ball (2002) define performatividade como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação para que sejam feitas comparações, modos de controle. Os desempenhos (individuais ou coletivos) servem como medidas de produtividade e rendimento.

contrapõe o lugar de vítima e o de herói, por vezes responsabilizado pelo fracasso dos alunos e seus fracos resultados e em outros momentos aclamado como grande implementador das mudanças nas reformas educacionais. O autor, ainda nos lembra da difícil tarefa do trabalho cotidiano do professor. Esse profissional é regularmente questionado, ora por ser mais tradicional ou construtivista, eventualmente também é colocado em xeque por apresentar uma postura mais afetiva e não tão rigorosa e por estar no limiar da culpa pelos maus resultados apresentados pelos alunos ou sentir-se inapto a lidar com o desinteresse dos discentes. Com efeito, o início da atuação profissional poderia ser traduzido em muitos significados: expectativas, conflitos, apoios, demérito, aceitação, desconfiança ou inquietações. Enfim, como assinala Charlot (2008), um trabalhador da contradição.

Nesse cenário vale atentar que os docentes, não diferente de profissionais de outras áreas de atuação, em suas primeiras experiências profissionais, deparam-se com situações que demandam alto grau de maturidade profissional. Como sinaliza Avalos (2009), os docentes se sentem mais capacitados em determinadas áreas do que em outras, num contexto de confiança muito variável no que diz respeito à formação inicial. Concretamente deparam-se com sinais diversos, oriundos de uma realidade de trabalho altamente influenciada pelos contextos social e político. Para a autora, ainda que haja um relativo consenso que em qualquer profissão exista um grau de dificuldade para o iniciante na carreira, o trabalho docente apresenta uma complexidade em função das relações estabelecidas, das responsabilidades com os pais, alunos, colegas, pelas expectativas em relação ao trabalho a ser desenvolvido e dos resultados que são esperados pela comunidade. Dessa forma, poderíamos defender que um período de orientação, acompanhamento e apoio ao profissional ingressante seria perfeitamente aceitável em qualquer outra ocupação especializada, mas a docência exige uma atenção especial. Os professores trazem suas experiências que algumas vezes são subestimadas, as expectativas, angústias, realizações pessoais e familiares. Esses sujeitos trazem suas marcas, suas rubricas, desejos, idiosincrasias e ingressam numa profissão que exige uma ação diária de fortalecimento das ações democráticas, do diálogo e da constante negociação com seus pares.

Ao pensarmos de forma abrangente nos estudos sobre formação docente ou sobre a inserção profissional, provavelmente possamos inferir que os muitos trabalhos produzidos possam contemplar todas as especificidades do tema, no



entanto vamos percebendo que o trabalho docente sofre constantes modificações em função das demandas que surgem a partir de reformas educacionais e das mudanças culturais e sociais (AVALOS, 2009).

Nessa perspectiva, o presente trabalho vai se justificando ao passo que recorreremos às contribuições de Garcia (2009, 2011), quando nos alerta sobre a forma como, na maioria dos casos, são recebidos os professores iniciantes. Segundo o autor, estes profissionais são colocados para atuar em condições extremas e, em alguns casos, sem nenhuma orientação para o início de suas atividades profissionais. Destaca ainda que não há na docência a mesma preocupação percebida em outras carreiras com a manutenção do prestígio e da confiança. Também o estudo de Vaillant (2006) aponta que os professores iniciantes nas redes de ensino atuam em condições muito difíceis e, por vezes, com pouca ou nenhuma orientação e acompanhamento. Assim, não se percebe um cuidado com o desenvolvimento das competências para realização de tarefas com tamanha complexidade por parte dos professores ingressantes.

Darling-Hammond et al. (1999) também sinalizam para a forma como cuidamos da inserção de novos membros. Enfocam que em outras profissões, os iniciantes vão continuar aprofundando seus conhecimentos e habilidades, geralmente orientados por profissionais mais experientes, com mais conhecimento, enquanto que no magistério há uma expectativa de que os novos professores sobrevivam ou abandonem com pouco apoio e atenção.

Dos muitos questionamentos, diálogos e leituras realizadas percebemos que o nosso interesse na pesquisa estava intimamente relacionado a saber quem são estes professores que participaram da Residência Pedagógica, quais as modalidades de atuação e principalmente como se relacionaram e se relacionam com a RP. Questionamos então quais seriam as possibilidades e relevância de um programa de Inserção à Docência. Para tal fim, nos propusemos a dialogar com autores que referenciam a importância de se encarar o professor iniciante nas redes de ensino e suas potencialidades, suas experiências substantivas anteriores e contribuições possíveis e não apenas como mais um recurso.

Para tal fim, elegemos como interlocutores, professoras que atuaram na Residência Pedagógica. Buscamos interlocutoras que contemplassem uma variedade de aspectos para tornar a pesquisa mais rica e abrangente. Para tal fim, observamos na lista de classificação final do concurso publicada em 11 de janeiro de

2011, no diário oficial do município, elementos oferecidos a partir do resultado da análise dos títulos apresentados e considerados pela Comissão organizadora do referido concurso para definição da colocação geral dos inscritos.

Inicialmente elegemos professoras que ingressavam na rede municipal de educação de Niterói sem nenhuma experiência profissional anterior, pelo menos não identificada na relação final dos convocados na 1ª chamada do concurso. Também buscamos professores em que o tempo de atuação no magistério tornou-se um diferencial para fins de classificação seguindo o previsto no edital. Após essa análise inicial, dentro do universo de professores previamente selecionados, retomamos a avaliação dos potenciais interlocutores e elegemos 6 professoras de acordo com critérios que serão detalhados em seção específica destinada à observação das questões metodológicas.

É nesse cenário que nos propomos a explicitar os caminhos percorridos, os atalhos e como sinalizado na epígrafe que abre essa seção, os encontros e desencontros que marcaram essa jornada. Para orientar a leitura e tentar unir os muitos elos relacionados à questão aqui proposta como objeto de análise, esta pesquisa foi sistematizada em quatro capítulos.

O capítulo inicial, intitulado *A formação de professores como foco das políticas educacionais*, pretende apresentar de maneira geral um panorama sobre a relevância da inserção dos professores nas redes de ensino. Ao mesmo tempo, oferece elementos mais gerais sobre uma agenda política que apresenta o professor como incontestemente implementador das reformas educacionais, com grande destaque para o aspecto relacionado ao aprimoramento constante durante a trajetória profissional. Outrossim, trazemos as contradições desse discurso que responsabiliza o professor pelo sucesso ou fracasso escolar, sem considerar fatores externos. Propomos também um breve histórico sobre a formação docente no Brasil. A partir de uma revisão de literatura no campo da formação docente buscamos referências que nos ajudem a pensar a inserção docente, o apoio aos professores ingressantes nas redes de ensino, o desenvolvimento profissional como algo contínuo e permanente. Nesse momento, também nos interessa pensar a escola como *lócus* privilegiado de formação e aprendizado.

O segundo capítulo, intitulado *A Residência Pedagógica*, trata do projeto implementado na Rede Municipal de Educação de Niterói, em 2011; propomos ao leitor analisar o contexto político, as motivações e entrelaçamentos das políticas de

financiamento e das características do modelo de formação e acompanhamento do professor iniciante na referida rede de ensino. Nesse capítulo trazemos as questões legais, no que dizem respeito às legislações no âmbito municipal e federal e que fundamentam os investimentos na formação de professores da educação básica. Este capítulo também descreve a abrangência da Residência Pedagógica, formas de implementação e modulação seguida no processo. Vale ressaltar que nesse capítulo também analisamos a questão da formação docente viabilizada pelas agências de fomento, parcerias com universidades públicas e financiamento direto do governo federal para estados e municípios.

No terceiro capítulo abordaremos os pressupostos metodológicos da investigação, partindo da perspectiva qualitativa evidenciaremos como foi tecida a trama desse estudo. A abordagem metodológica nos é indicativa de uma perspectiva de mundo que nos ajuda enxergar a problemática investigada, assim como a tessitura de nossas considerações sobre os achados da pesquisa.

No quarto capítulo, intitulado *As percepções das professoras residentes sobre a Residência Pedagógica – o que nos dizem as entrevistadas*, chegamos às contribuições das professoras que participaram da RP, como também à sistematização das entrevistas de forma a contemplar com recortes do texto em unidades de registro o levantamento dos principais temas evocados pelos entrevistados: identidade profissional, trabalho docente, parcerias institucionais e experiências formativas. Da mesma forma, evidenciamos a importância ressaltada por nossas entrevistadas na articulação da escola com a Universidade e da criação de espaços de partilha de saberes e reflexões sobre o trabalho docente.

À guisa de conclusão dessa dissertação, indicando nas Considerações Finais algumas sinalizações e pressupostos que matizados pela pesquisa com os profissionais docentes que possam ter contribuído para ampliação da importância de um trabalho efetivo com os professores ingressantes. Podemos inferir que as parcerias entre professores mais experientes e ingressantes traz benefícios para ambos, e que, independente do tempo de atuação profissional, o ingresso em uma rede de ensino específica, numa comunidade, numa escola, trará ao profissional inquietações e problemáticas que poderão ser melhor compreendidas com o apoio de seus pares.



## 1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO FOCO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Grandes jogos são jogados.  
E os silenciosos parceiros  
Não sabem, a cada lance,  
Que o jogo, fora de alcance,  
pertence a dedos alheios...

*Cecilia Meirelles*

As políticas educacionais, no Brasil e no cenário internacional, tiveram na última década um grande destaque e estão presentes nos textos oficiais. Nesse contexto, Imbernón (2009) vai atentar para o fato de que a formação permanente começa a ser encarada como essencial para se atingir o êxito nas reformas educativas. Em economias em franco crescimento, professores são entendidos como figuras essenciais numa engrenagem que necessita de profissionais com formação consistente. Este protagonismo da docência na efetivação das políticas educacionais e na melhoria da qualidade dos indicadores educacionais é emergente no sentido de explicitar que o professor é quem mais influencia na aprendizagem dos alunos.

Para Darling-Hammond (2010) as reformas educacionais, nos últimos 20 anos, estão prioritariamente centradas na melhoria da educação e incluem agendas especificamente voltadas para formação docente. Para a autora, há um ponto de convergência na argumentação que sustenta as reformas educacionais; segundo ela, “não existem políticas capazes de melhorar as escolas se as pessoas que lá trabalham não dominarem o conhecimento e as competências de que necessitam” (DARLING-HAMMOND, 2010, p. 198).

Em contrapartida, para Romanelli (2008), a educação escolar pode ser um fator de mudança social, desde que seja promovido o desenvolvimento político e econômico e quando seu sistema se orienta pelas necessidades reais de desenvolvimento com revisão constante das defasagens, buscando criar e orientar demandas sociais.

Ball (2002) sublinha que essas ações justificam-se num cenário de convergências políticas e denotam uma aproximação das concepções econômicas, sociais e educativas em contextos culturais muito diferentes. Essas políticas designam um relativo consenso, veiculado através de relatórios produzidos por organismos internacionais, que assinalam um novo paradigma da gestão pública, com atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços. São alterações que podem ser evidenciadas nas redes de ensino através das definições de metas, estratégias de avaliação, sejam estas em níveis federais, estaduais, municipais ou até mesmo de unidades escolares, sem desconsiderar o ranqueamento dos melhores e piores resultados.

Charlot (2005) evidencia que:

O que está, então, em jogo na formação não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa, é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estrutura sua relação com o mundo, engendra certas maneiras de 'ler' as coisas, as pessoas e os acontecimentos. Compreende-se que há aqui um ponto capital para se interrogar sobre a formação profissional dos professores. (p. 95).

Tais afirmativas compõem um panorama extremamente contraditório, no qual se percebe que o discurso da ampliação da autonomia docente está em conflito com a responsabilização pelo fracasso dos alunos nas avaliações oficiais. Nessa perspectiva, tem-se excluído o professor do processo de decisão, de participação e nos vale a metáfora do jogo de bridge anunciada por Jean Houssaye (1988) e certamente o papel do "morto" cabe ao professor. A ele cabe apenas mostrar seu jogo, expor-se, revelar suas cartas, mas não pode interferir nas jogadas, nem decidir o jogo.

### **1.1 A implementação das políticas educacionais no cenário nacional e as mudanças no Curso de Pedagogia**

A década de 1990 teve como marco principal, no âmbito educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB – Lei 9394/96, a qual definiu como prioritária a formação, em nível superior, de todos os professores para os anos iniciais da Educação Básica, conforme institui o seu 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 da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

A formação dos professores da educação básica que acontecia quase que exclusivamente no curso Normal de nível médio sofre profundas alterações após a promulgação da LDB. A lei orientava que a formação de professores deveria acontecer nos Institutos Superiores de Educação (ISE) que ofereciam cursos formadores de professores da Educação Básica, principalmente o Curso Normal Superior que foram regulamentados pela Resolução n. 01/99 de 30 de setembro de 1999. Segundo Castro (2007), as discussões a respeito do curso de formação de professores se ampliavam e repercutiam nas produções acadêmicas. Em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em nível médio, foram instituídas como uma medida a atestar essa formação, porém apesar de existirem oficialmente, a procura pelos cursos em nível médio decrescia significativamente. Nesse contexto, percebia-se uma demanda crescente pelos cursos superiores e a necessidade de se definir melhor o profissional Pedagogo através de legislação específica.

No que se refere às grandes discussões sobre as mudanças na formação do pedagogo, nos vale recorrer a Cruz (2008) quando postula que no Brasil, o curso de Pedagogia está imerso em uma crise de identidade, onde são expressas suas contradições e ambiguidades. Para a autora, a problemática que envolve o curso de Pedagogia se acentua após a publicação da Resolução nº 01 de 2006, do Conselho Nacional de Educação, no que se refere às proposições a respeito do curso, a formação para o professor polivalente e em várias instituições de ensino.

Os cursos de Pedagogia, a partir da Resolução do CNE/CP 01/06, não formariam mais o Pedagogo, tal como explicitado na legislação anterior, e sim o licenciado que estabelece funções educativas na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Normal Médio, ou Normal Superior, no apoio escolar e nas áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos. Desta forma, os cursos de Pedagogia passam a exigir uma obrigatoriedade de 3.200 horas de

efetivo trabalho acadêmico, que são distribuídas em:

1. 2.800 horas de atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização em pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudo e visitas a instituições educacionais e culturais;
2. 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto político pedagógico da instituição;
3. 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria; (BRASIL, 2006a).

O Parecer CNE/CP n. 03/06 (BRASIL, 2006b) e a Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006a), orientam que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade/ Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006a).

Apesar de as Diretrizes representarem uma conquista significativa após intensos debates e trazerem pontos positivos, há ainda a necessidade de aprofundamento das questões relativas aos alunos dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas; a formação de um professor que domine as atividades educativas dos anos iniciais da escolarização e em outros espaços; articulação das instituições que formam estes profissionais e das escolas, com a perspectiva de melhorar as condições de trabalho entre os professores e alunos (CASTRO, 2007).



Gatti e Nunes (2008), em estudo sobre a formação de professores para o ensino fundamental, analisam as instituições formadoras e seus currículos e relatam que a maioria dos cursos de Pedagogia são oferecidos em instituições de ensino particular (56%). Sua grande maioria (71%) são universidades ou centros universitários. Em outro estudo, Gatti e Nunes (2009) contemplam o debate sobre as mudanças nos marcos legais do curso de Pedagogia, suas atribuições, possibilidades e limitações e ao analisarem os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), informam que até 2006 existiam no Brasil 1.562 cursos de graduação presencial em Pedagogia, com aproximadamente 281.000 alunos matriculados (GATTI; NUNES, 2009).

Segundo as autoras, no Brasil, cerca de 10% dos alunos do curso de Pedagogia são filhos de pais analfabetos, e mais de 40% filhos de pais com a escolaridade até a 4ª série de ensino fundamental, ou seja, pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos estudantes dos demais cursos. Não obstante, muitos desses alunos são oriundos da rede pública de ensino, numa realidade de precariedade de recursos materiais e de outros componentes para uma educação de qualidade. Outra realidade trazida pelas autoras é a ampliação da oferta de vagas no curso noturno nas universidades públicas. Sobre esse tema, Lüdke (1994) advoga que é o trabalhador-estudante, o novo sujeito que reivindica um direito para si mesmo, mas que também contribui trazendo o benefício para a instituição ao trazer sua experiência e sua visão da realidade.

## **1.2 Qualidade da educação: a nova agenda política**

O tema da Qualidade na/da Educação tem sido citado em muitos documentos oficiais. No cenário internacional destacamos alguns trabalhos que têm referenciado a importância da atratividade da docência para as novas gerações. Estudos como o da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), intitulado “Evaluación del desempeño y carrera profesional docente”, o relatório “Teachers matter: attracting , developing and retaining effective teachers”, produzido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e

Boletim produzido pelo Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe, numa parceria com a Fundação Lemann, vão enfatizar que o ensino de qualidade está diretamente vinculadas às melhorias na qualificação dos professores e da gestão competente de suas carreiras<sup>2</sup>, e ainda enfatizam a importância da motivação para que os docentes desejem se manter na carreira.

Nessa agenda estão incluídas estratégias que favoreçam uma especial atenção ainda na fase de recrutamento, seleção e principalmente nas iniciativas para se manter os melhores quadros de docentes no magistério, da mesma forma que enfocam o aprimoramento da formação e das práticas docentes. Esse contexto indica que a qualidade da educação estaria diretamente relacionada à qualidade dos professores e corrobora com a ideia de que os sistemas de ensino devem se preocupar em manter e aumentar a qualidade dos seus docentes, geralmente vinculada a uma política de avaliação sistemática, marcada pela utilização de índices e metas, testagens ou medidas de proficiência em algumas disciplinas, de um forte incentivo midiático e também dos governos, na publicização dos resultados comparativos por unidade escolar, município e Unidade Federativa e por conseguinte, da emergência de políticas de responsabilização que conferem feições de um procedimento gerencial nas políticas implementadas.

De acordo com Ball (2002), na lógica da performatividade, há uma mudança de significado de ser professor e aprendiz e da experiência educacional, uma profunda mudança no que somos e na nossa relação com nosso fazer, no modo como nos vemos e na forma que agimos. Portanto, realizar um trabalho numa lógica de se atingir resultados mensuráveis acaba por interferir e criar novas subjetividades. Para o autor, a cultura da performatividade competitiva envolve o uso de uma combinação de devolução, metas e incentivos. Institui-se um fluxo de exigências em mudança, expectativas e indicadores que nos torna continuamente responsáveis e constantemente observados. Atingir tais metas não é tarefa simples

---

<sup>2</sup> Os relatórios acima citados trazem orientações sobre como os governos deveriam considerar a questão da carreira docente. O Boletim de 2009, publicado pelo PREAL em parceria com a Fundação Lemann, com o título: Saindo da inércia? Boletim da Educação no Brasil 2009, há um capítulo específico sobre carreira docente e aponta que: "Garantir salários competitivos e uma carreira que valorize o esforço e a capacidade dos professores para atuar em sala de aula é uma maneira de tornar a profissão mais atrativa para os jovens. No entanto, há que se pensar também nos 2,5 milhões de docentes que estão atualmente nas escolas brasileiras: é urgente apoiá-los na melhoria de sua formação e na consolidação de uma carreira que equilibre direitos e deveres, com padrões claros que indiquem o que se espera dos professores, além de avaliações frequentes para monitorar sua performance."

e as organizações educacionais necessitam se adequar às demandas gerenciais, submetendo-se às práticas que tragam alta produtividade.

Transformar a escola em um espaço auditável nos remete a uma perspectiva empresarial, marcada pela forte produção de dados divulgados em relatórios periódicos, da utilização sistemática de coeficientes, dados estatísticos e planejamentos estratégicos para melhor gerenciamento da qualidade. A adequação dos projetos educacionais ao formato empresarial, exige por vezes a análise por parte de instituições privadas com o intuito de monitorar o processo em todas as suas instâncias. Muitas estratégias para dar visibilidade ao produto e o papel da performatividade, que sinaliza Ball (2002), fazem com que a escola também passe a ser uma organização performativa, no sentido em que

A base de dados, a revisão anual, a redação de relatórios e a candidatura a promoções, inspeções e comparação com pares estão em primeiro plano. Não é tanto, ou não só, uma ESTRUTURA da vigilância, mas um FLUXO de performatividades tanto contínuas como acidentais. (BALL, 2002, p. 10).

Outra perspectiva de análise importante feita por Ball (2002) está relacionada aos aspectos discursivos; a linguagem que passa a fazer parte da rotina das escolas nos faz pensar sobre a mudança na subjetividade e na relação com nossos pares. Um exemplo oportuno é a utilização sistemática de termos que fazem parte das relações empresariais que passam a tomar corpo no discurso educacional. Esta inserção de termos e práticas que corroboram com uma visão de competição, individualidade, performatividade extrema, traz o que Apple (1982) trataria como um ensino oculto de ética da eficiência e do mercado.

Ball chama atenção sobre a inserção de palavras do âmbito empresarial do mercado, que passam a definir o sujeito como consumidor, produtor ou empreendedor e no âmbito da gestão é muito comum a utilização dos termos: gestor, eficiência e eficácia. No que se relaciona ao desempenho, ressalta a utilização de termos como produtividade, consecução de objetivos, performance. A semântica neste caso analisado traz em si uma significância, traz um escopo empresarial para uma tarefa educacional. A organização pública vê-se porta-voz de um discurso de excelência, efetividade, qualidade e a lógica e cultura de um novo gerencialismo (BALL, 2006).

No caso da regulamentação da qualidade do ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) introduziu dispositivos sobre

avaliação, medida e controle na regulação da qualidade em escala nacional, em seu Artigo 9º, incisos V e VI, conforme segue:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

[...]

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

[...]

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. (BRASIL, 1996).

Nas duas últimas décadas, a implementação de políticas educacionais atreladas às políticas de avaliação de resultados tornaram-se muito efetivas. Governo Federal, estados e municípios fortaleceram a criação e o desenvolvimento de sistemas de avaliação de alunos e escolas com a finalidade de embasar decisões políticas para melhoria da qualidade da educação. No início dos anos 90, como nos lembra Barreto (2013), o Ministério da Educação cria o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e, ainda na mesma década são criados o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e o Exame Nacional dos Cursos – ENADE.

Da mesma forma, não se pode negligenciar o papel importante exercido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, que segundo Barreto (2013) é órgão do Ministério da Educação que passa a promover as avaliações e assume uma crescente importância como agência de acompanhamento e avaliação de política de currículo da educação básica, no nível superior, nos domínios da formação docente e até no próprio trabalho do professor.

As avaliações externas que são enfatizadas na LDB e influenciadas por orientações de órgãos internacionais não ligados diretamente à educação, tais como Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), utilizam o rendimento do aluno como um indicador de gestão educacional com vistas à definição de objetivos e prioridades na melhoria da qualidade do ensino. Além das avaliações nacionais, o Brasil participa da avaliação internacional realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O PISA é um exame realizado a cada três anos nos países que fazem parte da comunidade europeia e de países convidados. O teste é aplicado por amostragem, em alunos na faixa dos 15

Para Barros, Henriques e Mendonça (2002), os baixos resultados apresentados até o início da década de 1990 demonstram que o atraso educacional do Brasil ocorreu porque tradicionalmente os gestores do Estado deram pouca atenção à educação. Contudo, nota-se nos discursos oficiais a associação da educação e produtividade da economia. No Brasil, o atraso educacional vem sendo apontado como um dos motivos para a baixa produtividade do trabalho, a estagnação econômica e o aumento da pobreza.

Vivemos em uma sociedade que credita à educação um valor fundamental e a importância de cada sociedade está diretamente vinculado ao nível de formação de sua comunidade, e nesse sentido torna-se importante atentar para a formação do professor. Nessa perspectiva é essencial pensar nas formas de garantir a permanência dos melhores professores na docência e que estes profissionais tenham condições de continuarem a aprender ao durante sua carreira (GARCIA, 2009).

Em um momento em que o professor é convidado a contribuir decisivamente a se responsabilizar pela mudança positiva da escola e pelo êxito de seus alunos, tendemos a concordar com Imbernón (2010) que essa convocação também precisa ser vista com certa criticidade. O objetivo da educação não pode estar somente atrelado à melhoria de índices, ao propósito de se atingir metas impostas e pensadas por uns para serem executados por muitos.

O propósito dos modelos de formação docente deve primeiro objetivar a emancipação das pessoas. A suposta autonomia profissional se contrapõe a uma crescente utilização de avaliações que acabam por padronizar o currículo e precisa ser repensada. Num jogo extremamente contraditório, o que vemos é o discurso da ampliação da autonomia docente em conflito com a responsabilização dos professores pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos em resultados finais.

No que se refere à forma de ingresso dos docentes nas redes públicas de ensino, encontramos na Constituição Federal sua regulamentação. O Art. 206 define que um dos princípios do ensino é a:

V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma

---

anos, avaliando conteúdos de linguagem, matemática e ciências. No Brasil, foi implantado em 2000, por meio de um consórcio internacional, sendo coordenado pelo INEP que traduz as questões.

da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Na contramão dessas políticas que asseveram as iniciativas para que o processo seletivo dos professores seja compreendido também como etapa fundamental e obrigatória, percebemos que no Brasil, cresce exponencialmente o número de professores não concursados atuando nas redes públicas. Dados recentes do Censo Escolar da Educação, das redes estaduais básica de 2012, revelam que cerca de 25% dos professores das redes municipais e pouco mais de 30% dos professores que atuam nas redes estaduais possuem contrato de trabalho temporário. Esses dados, segundo Moriconi (2013) refletem que ainda que exista uma legislação em vigor, permanece a necessidade de concursos públicos para ingresso ao magistério. A autora vai além, ao afirmar que a regulamentação da obrigatoriedade do atendimento de alunos de 4 a 17 anos pelas escolas da educação básica e expansão das pré-escolas demandará a inserção de um contingente expressivo de profissionais. Dessa forma, está colocado um desafio para as redes de ensino, mas também uma grande oportunidade para desenvolvimento de políticas de ingresso na carreira docente, capazes de promover e apoiar o trabalho do professor.

Para Nóvoa (1999), o professor adquire um enfoque privilegiado na retórica da implementação e sucesso das políticas educacionais, a partir do discurso produzido por várias organizações internacionais que enfatizam uma nova “centralidade” dos professores, referindo-se mesmo à necessidade de “trazer outra vez os professores para o retrato”. Os resultados insatisfatórios nas avaliações internacionais contribuem para o fortalecimento das ações voltadas para a formação dos professores, sendo o professor, neste sentido, um ponto chave para a melhoria na aprendizagem dos alunos, e aí reside um dos maiores desafios dos governos. Os docentes passam a ser o centro das atenções dos políticos e da opinião pública.

O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambigüidades são permanentes. 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 elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999).

Estudos feitos por McKinsey (2007) ao analisarem os resultados do PISA revelam quais seriam os fatores que determinam o êxito de alguns sistemas de ensino. Segundo o estudo: o recrutamento, a formação e o apoio ao trabalho do professor podem determinar os melhores resultados. Desta forma, podemos pensar que a fase inicial da docência constitui-se num momento singular para construção de uma identidade profissional dentro de uma realidade concreta, formal, com suas especificidades e demandas.

O Relatório da OCDE (2005) enfatiza a peculiaridade do trabalho docente e indica que o acompanhamento ao professor ingressante deve ser objetivo da formação inicial e afirma que

Atualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos. Também existem evidências consideráveis de que os professores variam na sua eficácia. As diferenças nos resultados dos alunos são, por vezes, maiores dentro de uma mesma escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo. (p.12).

Este e outros documentos explicitam a visão dos docentes como “atores fundamentais para assegurar o direito à educação das populações e contribuir para a melhoria das políticas educativas da região” (Relatório PREAL, 2007, p. 49). No mesmo sentido Darling-Hammond (2000) afirma que para que haja a aprendizagem dos alunos há que se considerar o que os docentes sabem e o que eles podem realmente realizar. Tais referências nos fazem inferir que há um relativo consenso em relação ao lugar e papel desempenhado pelo professor e a percepção de estes influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola da mesma forma, estes relatórios enfatizam que deveria haver uma aproximação mais efetiva entre as etapas da formação inicial, da vivência da inserção e desenvolvimento profissional com o propósito de criar uma aprendizagem mais coerente.

Tais provocações nos levam a refletir que o conhecimento pedagógico vai ao longo da vida profissional se construindo e reconstruindo, num *continuum* de apropriações e reflexões sobre teoria e prática. Nesse sentido, notamos legítimas preocupações com os professores iniciantes nas redes de ensino que ganham corpo na literatura e que ensejam algumas ações que indicam que as políticas de inserção profissional docente se apresentam como possibilidade de apoio e

acompanhamento ao processo de ingresso na carreira docente (MORICONI, 2013).

Pelo exposto, entendemos que a Residência Pedagógica, implementada na Rede Municipal de Educação de Niterói no ano de 2011, possa constituir-se num objeto de análise pertinente para o campo de pesquisa. Este modelo contribui com elementos que instigam e viabilizam a proposta aqui em debate. O objeto de investigação deste projeto está, portanto, centrado na análise do oferecimento de formação em serviço, no primeiro ano de atuação docente na referida rede de ensino, com vistas ao desenvolvimento profissional.

Dessa forma buscamos responder a questão central deste estudo: quais as possibilidades e relevância de um modelo de inserção profissional docente? Para responder a esse questionamento, definimos como objetivo geral investigar o modelo de formação da Residência Pedagógica da Rede Municipal de Niterói no ano de 2011, para os professores ingressantes aprovados no concurso de 2010 para professores docentes I.

### **1.3 Programas de Iniciação à docência como política educacional**

Para este estudo, o período de iniciação à docência será tratado nos termos de Garcia (2009) e Imbernón (2010). Então, tomaremos como pressuposto o entendimento de que é o período de tempo que abarca os primeiros anos na docência e é neste período em que se dá a transição de estudantes a docentes. Período este cheio de tensões e aprendizagens intensas em contextos diversos (GARCIA, 2009) e uma vivência imediatamente posterior no campo da prática educacional que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional (IMBERNÓN, 2010).

Identificamos que uma tendência de produções com ênfase no período iniciação à docência está de certa forma relacionada com a marcada presença nos documentos produzidos por organismos internacionais, principalmente no que se refere às dificuldades de atrair, desenvolver e manter professores eficientes na carreira docente. Percebemos que há uma prevalência de referências que defendem a aproximação mais efetiva entre as etapas da formação inicial, da vivência da inserção e do desenvolvimento profissional com o propósito de criar uma



aprendizagem mais coerente. Recorremos às ponderações de Horn, Sterling e Subhan (2002 apud GARCIA, 2011) para compreendermos quais seriam as especificidades de um Programa de Inserção Docente:

1. Orientação para que os professores iniciantes se situem na escola, no currículo e também na comunidade, podendo ser uma atividade introdutória, antecedendo ao início do trabalho efetivo;
2. Algum tipo de acompanhamento por um professor mais experiente, algo próximo a uma mentoria;
3. Algum ajuste nas condições de trabalho, que pode ser redução de número de alunos, ou atividades diferenciadas;
4. Redução na jornada de trabalho permitindo que os professores iniciantes participem de atividades de formação;
5. Desenvolvimento profissional, relacionados ao ensino, à gestão da sala de aula e às relações com a comunidade escolar;
6. Relações colaborativas entre os professores, principalmente no que se refere ao planejamento, avaliação, a fim de reduzir a sensação de isolamento;
7. Valorização do professor, através da observação de sua prática sinalizando as fragilidades e potencialidades.

A razão da escolha dessa prática como núcleo para análise sobre formação docente se justifica também pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE). O Projeto de Lei 8.035-B, que deveria vigorar de 2011 a 2020, enviado ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010 e aprovado em 26 de junho de 2013, apresenta diretrizes, objetivos e metas, seguidos de estratégias específicas de concretização no que diz respeito a vários temas na Educação. Dentre as metas apresentadas, que se relacionam com a formação docente, destaca-se a meta 18. O texto final do documento propõe assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino e especificamente a estratégia 18.2 que propõe:

Instituir programa de acompanhamento do professor iniciante, supervisionado por profissional do magistério com experiência de ensino, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação ou não-efetivação do professor ao final do estágio probatório. (BRASIL, 2010).

Ao propormos a reflexão sobre o papel da formação docente na Residência Pedagógica, identificamos alguns tópicos que emergiram das primeiras leituras para formulação desse trabalho. Retomamos algumas considerações de Nóvoa (1992), ainda que em referência ao contexto europeu, para refletir sobre alguns temas. O autor, conforme já referenciado anteriormente, traz para o debate o fato de que a

formação continuada passou a ser o centro das preocupações pedagógicas. No entanto, acrescenta que é fundamental para o pesquisador abordar a formação continuada de professores a partir de três eixos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos. Afirma ainda que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1992, p. 25).

E para pensar no modelo de formação proposto pela Residência Pedagógica, recorreremos às ponderações de Imbernón (2010) quando ressalta que a formação assume um papel que transcende uma mera atualização científica, pedagógica e didática. Para o autor, a formação deve constituir-se numa alternativa, uma possibilidade de criação de espaços de reflexão, partilha onde se aprenda também a conviver com a mudança, com o imprevisível, com a incerteza.

Na mesma perspectiva, Cavaco (1999) corrobora a ideia de que a transição é sempre, para todo profissional um período contraditório. De acordo com a autora, a inserção no mundo do trabalho e a consolidação da autonomia pode por um lado ser entendida como a confirmação de uma mudança para a vida adulta, por outro é também um momento de tentativa de conciliação entre projetos, expectativas e a busca pelo equilíbrio entre estes polos, no sentido de manter “o sonho que dá sentido aos seus esforços” (p. 163).

### 1.3.1 O desenvolvimento profissional docente

No espaço escolar, na concretude e aspereza do dia a dia, o professor se depara com inúmeras dificuldades, com imposições, determinações, mas também recebe apoios, formula questões, compartilha suas inquietações. Esse profissional também busca respostas, aceita proposições, ressignifica, rejeita posicionamentos, de tal sorte nos cabe refletir sobre o que significa ensinar. Para Gatti (2011), todas essas condições e contradições assinalam para a urgência de se apurar os contextos sociais, afetivos e culturais que circundam o exercício da docência, a partir da percepção de que o envolvimento dos professores com seus alunos e com o trabalho pedagógico estão diretamente articulados com suas crenças, atitudes e

motivações.

Por certo, contribuir para que os docentes permaneçam comprometidos com a tarefa de ensinar da melhor maneira possível seus alunos, que se sintam mais seguros e dispostos a persistirem na carreira do magistério não é tarefa das mais simples. Day (2005), por exemplo, nos lembra de que uma das tarefas principais dos professores é tentar constantemente fomentar em seus alunos a disposição para manterem a aprendizagem ao longo de suas vidas e esta determinação é também reflexo de seu compromisso pessoal para o aprendizado contínuo.

Esteve (1999) aponta que na contramão de discurso que evoca o professor como grande agente de mudança no cenário educacional, o que se percebe é que as reformas que evidenciam esta argumentação surgem num momento de desencanto e descrédito da educação. Em relação à autoimagem dos professores, frente às muitas demandas colocadas, persiste a falta de reconhecimento pelo trabalho que desenvolvem e de sua relevância. Segundo ele, essas grandes demandas e contradições geram uma sensação de deslocamento, um desconforto, ou nos termos do autor, um “mal-estar docente”. Essa expressão resume o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido às grandes e constantes transformações que ocorrem na sociedade. Os professores enfrentam situações “de mudanças que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar as circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino.” (ESTEVE, 1999, p. 97).

Como já anunciado nesse trabalho, concordamos com a premissa de que os docentes ingressam numa profissão que exige uma postura crítica, alerta, e uma capacidade criadora e menos individualista; no entanto percebemos que a massificação do ensino e o incremento das responsabilidades em diversos aspectos não se fizeram acompanhar das melhorias nos recursos materiais e de melhorias nas condições de trabalho. A preocupação com a qualidade do ensino e com a formação profissional dos docentes nos remete às questões relativas às reais oportunidades oferecidas para o aprimoramento docente e sobre a valorização desses profissionais. Por isso, nesse contexto concordamos com Day (2005) quando sinaliza que o desenvolvimento profissional docente inclui distintos tipos de aprendizagem, tanto formais quanto informais, e que não desconsidera que a própria característica da tarefa de ensinar exige dos docentes um comprometimento ao

longo de suas carreiras, mas que podem ser muito comprometidas em função de circunstância, histórias pessoais e profissionais.

Em outro trabalho Day (1999) fornece elementos que nos ajudam a ampliar o conceito de desenvolvimento profissional docente. Para o autor

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (p. 4).

Aqui trazemos algumas conceituações sobre o tema, no entanto inferimos que as definições trazem a ideia de processo, que pode ser individual ou coletivo, preferencialmente localizado no local de trabalho, nesse caso: na escola. Garcia (2009) em seu estudo sobre o tema sinaliza que apesar das muitas atualizações sobre os significados do desenvolvimento profissional docente, está a emergir uma perspectiva que incorpora algumas características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com seus conhecimentos prévios. Para isso é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza;
3. Assume-se como processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que é entendido como um processo que tende a reconstruir uma cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático-reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca de sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;

6. O desenvolvimento profissional docente é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para reflexão;
7. O desenvolvimento profissional docente pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, Não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças, práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico. (p. 11).

No que diz respeito à iniciação à docência, Garcia (2009) nos lembra que o período inicial não apenas significa um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, em função do contato com alunos, mas também um importante momento de socialização profissional, da inserção na cultura escolar, da interiorização das normas, valores, condutas, procedimentos. Por ser algo que se efetiva no local de trabalho do professor, na escola, pode vir a propiciar o desenvolvimento de competências profissionais. Ao passo que a formação docente assume grande destaque nas ações governamentais, na produção acadêmica e nas mídias impressas e televisas, torna-se então um desafio ainda maior para gestores, formadores e equipe pedagógica das escolas.

Desse modo, seria condição primeira, possibilitar ao professor transformar a própria experiência em fonte para refletir sobre sua prática, para desenvolver estratégias para lidar com as tensões e conflitos que permeiam o cotidiano escolar. Um sujeito que se proponha a fomentar momentos de aprendizagem, que estimule a participação dos alunos e que, sobretudo, centre sua prática num ato de reflexão.

#### **1.4 Aprendendo a ser professor: a escola como espaço de formação – uma perspectiva histórica**

A formação de professores se apresenta como um tema relevante na produção acadêmica recente, como já mencionado nesse texto; no entanto, percebe-se que as mudanças na forma de entender os saberes docentes está também relacionado ao âmbito da formação. Andrade (2005) nos lembra que em um momento da história a maior preocupação era com o “prover” professores, a partir da licenciatura concedida para os que apresentavam e tinham reconhecidas alguma competência específica para o ensino, mas também reconhece-se a

necessidade de criar espaços, instituições que poderiam ser responsáveis pela formação de professores. No século XIX, são implementadas as Escolas Normais, com a finalidade de formar os professores para educar as crianças na escola primária<sup>4</sup>.

Nesse interim, entre as décadas de 20 e 30 até a Proclamação da República, em 1889, ocorreram muitas mudanças no cenário sócio-político e econômico do Brasil. Para Nunes (2006) essas mudanças originam novas demandas, provocadas pela necessidade de uma maior capacitação de trabalhadores, e conseqüente avanço na formação de professores. No entanto, Villela (2011) chama atenção para as poucas mudanças no currículo proposto para a Escola Normal<sup>5</sup>. Em relação ao da escola primária, notava-se apenas o acréscimo da parte metodológica, observando que os mestres deveriam dominar o método lancasteriano. Villela (2011) ressalta que o método lancasteriano foi adotado porque procurava desenvolver nos alunos a disciplina, a percepção de hierarquia e de ordem, por um controle exercido por meio da suavidade evitando-se a punição física. Também identificado como método mútuo, ou monitorial que foi experimentado nas escolas de primeiras letras nas décadas de 1820 e 1830.

Ainda em relação ao método lancasteriano, Gondra e Shueler (2008) apontam que através da introdução dessa prática nas escolas elementares já havia disseminado as primeiras experiências oficiais com a utilização de alunos atuando como auxiliares de seus professores. Nesse modelo, os monitores eram responsáveis pela transmissão de conhecimentos escolares aos outros alunos, ocupando a posição do docente.

Couto Ferraz, quando presidente da província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos,

---

<sup>4</sup> O candidato à formação de professor deveria possuir algumas características, tais como, idade (maior de dezoito anos), ser brasileiro, saber ler e escrever, ter bons costumes e boa educação. O peso maior para o ingresso do candidato era o de se ter boa morigeração, em detrimento de uma formação intelectual. Isso, certamente, devido aos dirigentes que desejavam muito mais ordenar, do que instruir o povo. (VILLELA, 2011, p. 106).

<sup>5</sup> A primeira Escola Normal foi a de Niterói, capital da província fluminense e representou um importante locus de formação de professores no Império, pois essa província funcionou como um laboratório de práticas que foram estendidas a todo país, pela supremacia que os políticos fluminenses exerciam em nível nacional. O primeiro currículo dessa escola era simplificado demais e as disciplinas seriam ministradas pelo seu diretor, que, naquele momento, era o seu único professor. (VILLELA, 2011).

regime que adotou no Regulamento de 1854<sup>6</sup>, ao exercer o cargo de ministro do Império. Os adjuntos atuavam como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas do ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais (SAVIANI, 2008).

Ainda que as Escolas Normais estivessem inseridas em um contexto de muita instabilidade durante o Império Brasileiro, notamos que havia ali indícios de uma preocupação com a aprendizagem do ofício docente pela prática. Identificamos aqui o primeiro relato que relaciona a prática do ensino como um importante exercício para que os aprendizes de professores se tornassem mais experientes. Segundo Gondra e Schueler (2008),

A aprendizagem do ofício docente [se dá] pela prática, por meio da qual os alunos auxiliares e monitores, também chamados de professores adjuntos, se preparavam para iniciar o exercício da docência no interior das próprias escolas e dos processos de ensino. Os aprendizes, alunos e alunas das escolas na medida em que auxiliavam os professores efetivos, adquiriam os saberes, as técnicas, as regras e os segredos das práticas de ensino, apreendendo, por impregnação cultural, pela experiência, as regras do ofício. (p.190).

Nesse contexto, vale ressaltar as afirmações de Nóvoa (1998), ao se referir ao papel fundamental das instituições escolares para formação docente, para ele

as instituições ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional. (p.18).

Logo, percebemos que a formação docente estava vinculada à prática, em uma ação articulada com um professor mais experiente. Podemos inferir que a noção de partilha de saberes com um outro colega também era compreendido como algo importante de ser vivenciado, na perspectiva de uma aprendizagem pela qual os alunos auxiliares e monitores, também chamados de professores adjuntos<sup>7</sup> se

---

<sup>6</sup> As Escolas Normais foram extintas por quase dez anos, durante o Ministério de Couto Ferraz e ficou conhecida como Reforma Couto Ferraz (Decreto 1.331 de 17 de fevereiro de 1854).

<sup>7</sup> Os aprendizes, alunos e alunas das escolas na medida em que auxiliavam os professores efetivos, adquiriam os saberes, as técnicas, as regras e os segredos das práticas de ensino, apreendendo, por impregnação cultural, pela experiência, as regras do ofício. (GONDRA; SCHUELER, 2008).

preparavam para iniciar o exercício da docência dentro das próprias escolas.

### 1.5 Formação permanente

Por definição, o substantivo feminino formação é o ato ou efeito de formar-se, é um processo de educação ou instrução. O verbo formar na sua transitividade direta significa criar, tomar aspecto, conceber, constituir, instruir, amoldar, educar. Na transitividade indireta significa instruir-se, educar-se, preparar-se. Em ambas as transitividades pressupõe uma integração, uma partilha, um processo que exige a apropriação de um conhecimento. Pensar a formação docente em serviço é eleger a escola como *lócus* privilegiado para apropriação dos saberes fundamentais para o exercício da docência. Tomamos como ponto de partida as contribuições de Nóvoa (2008), Imbérnon (2009) e Garcia (2009) que indicam em seus textos a condição de constante desenvolvimento, de mudança, de um *continuum* na docência.

Enfim, Nóvoa (2002) afirma que os professores se formam ao longo da vida escolar e a aprendizagem da docência extrapola o domínio de técnicas e metodologias. Este ofício não se aprende estritamente nos espaços formais e deve ser refletido, estudado, questionado. Isso pressupõe considerar o professor como um sujeito capaz de tomar decisões dentro de um contexto profissional concreto, plenamente capaz de compartilhar seus saberes com seus pares e fortalecer a capacidade reflexiva do grupo.

Como nos lembra Fontoura (2011a), por vezes professores iniciantes temem por expor suas dificuldades aos novos colegas, o que poderia fragilizá-los diante dos companheiros da escola. Favorecer a comunicação entre os colegas, através da criação de espaços de diálogo pode vir a ser uma real oportunidade para colocarmos em prática aquilo, que embora disseminado na literatura, ainda distam muito do que acontece no interior das escolas. Por isso, ao pensarmos na formação permanente do professor, cabe recorrer às ponderações de Imbernón (2009) que nos recomenda a atenção real para

- i) A reflexão sobre a prática num contexto determinado;
- ii) a criação de redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre o professorado;



- iii) a possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado;
- iv) partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e avaliação do projeto; e
- v) sobretudo, como ideia-eixo, mais do que ter a intenção de “atualizá-los”, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam” (mais aprendizagem do que ensino na formação) com reflexão e análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa do professorado. (IMBERNÓN,2009, p.40 e 41).

O mesmo autor expande a discussão e joga luz sobre formação permanente e as relações com as políticas que incidem sobre os docentes. Ainda segundo ele, não podemos perder de vista que não pode haver uma separação entre essa formação e o estatuto da função docente, através de incentivos profissionais e promoção. Tardif (2012) nos lembra que poderíamos dizer que o estatuto profissional diz respeito à questão da identidade do trabalhador tanto na organização do trabalho quanto na organização social. Considera-se que haja, ainda que de forma implícita, um sistema de normas e regras que marcam os papéis e posições dos atores. Dubar (1991) reforça essa afirmativa ao sinalizar que essa identidade não é somente um “dado”, mas também um “construto” que se relaciona “aos atos” de agentes ativos que são capazes de justificar suas práticas e dão coerência às suas escolhas.

No capítulo a seguir trataremos da Residência Pedagógica, entendido como um programa de Iniciação à Docência, dentro de um contexto político que visa à valorização do magistério e a qualidade na formação docente.

## **2 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

### **2.1 Políticas educacionais e políticas docentes - contextos, financiamento, questões legais e formação docente**

No contexto nacional, a partir de meados da década de 1990, houve uma sensível expansão de oferta de programas ou cursos de educação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei 9394/96) contribuiu para que o poder público viabilizasse propostas efetivas de formação continuada e trata esse tema com destaque em vários de seus artigos. A obrigação dos sistemas de ensino de promoverem a valorização dos profissionais da educação é tratado no Artigo 67 e traz em seu inciso II a obrigatoriedade do aperfeiçoamento profissional continuado, citando inclusive o licenciamento periódico remunerado. Da mesma forma que explicita no artigo 87 o dever de cada município realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

Gatti (2011) nos lembra que um intenso debate se seguiu em função das disposições na LDB e principalmente da ampliação da responsabilidade dos municípios em relação à educação escolar. Por iniciativa das próprias redes de ensino, de sindicatos, ou das gestões estaduais ou municipais, sobre os recursos destinados ao setor educacional. Grande foi o impacto das intervenções governamentais, das quais podemos destacar a criação de um mecanismo de redistribuição de recursos diretamente para estados e municípios. Como traz Lessard (2010), as formas de financiamento da educação são também aspectos das políticas educativas em que a aproximação com as políticas docentes se tornam especialmente evidentes. Destacamos aqui algumas ações governamentais criadas nas últimas duas décadas que foram determinantes para o incremento de recursos destinados aos estados e municípios.

No caso brasileiro, os repasses de recursos educativos passaram a ser calculados com base no custo anual do quantitativo de alunos matriculados nas unidades escolares. Portanto, a distribuição dos recursos estava atrelada a um critério previamente estabelecido, o que teoricamente proporcionaria uma maior gestão e conseqüente controle das diversas esferas do governo, e até mesmo da

sociedade civil. A Constituição Federal de 1988 já favoreceria a descentralização das responsabilidades educacionais e promoveria, em tese, a democratização das oportunidades educacionais.

Por conseguinte, havia a expectativa da expansão da rede de ensino fundamental, uma prioridade estabelecida pelo governo, pois os municípios pensando na ampliação de suas receitas expandiriam suas redes de ensino. Para fortalecer esta iniciativa de ampliação do número de vagas no Ensino Fundamental, o governo federal, em 1996, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>8</sup> com o objetivo de atender aos municípios que não dispunham de recursos financeiros, impondo a regularização e buscando corrigir as desigualdades regionais entre estados e municípios, melhorando a visibilidade e estimulando a expansão do fluxo de recursos para o financiamento escolar.<sup>9</sup>

A ação do Governo Federal garantiu a complementação financeira para os municípios que não conseguissem atingir o mínimo nacional. Desde 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) que passou a incluir a Educação Infantil e o Ensino Médio (GATTI, 2013; OLIVEIRA 2009, 2011). O incremento financeiro do FUNDEF na receita dos municípios propiciou, o crescimento da rede municipal e a ampliação do índice de matrículas no ensino médio.

Na sequência, apresentamos uma tabela que ilustra o crescimento vertiginoso do número de matrículas iniciais no Brasil, tanto no ensino Fundamental como no Ensino Médio e ainda dados relativos a aprovação, evasão e repetência no período compreendido entre 1991 a 2003.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>

<sup>9</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Tabela 1 - Índice de Resultados Escolares (1991-2003)

	1991	1995	1999	2003
Ensino Fundamental	18.366.115	22.671.349	28.152.598	27.289.467
Ensino Médio	2.638.839	3.634.660	6.004.808	6.535.898
Concluintes EF	1.133.246	1.720.540	2.484.972	2.668.605
Concluintes EM	666.387	959.545	1.326.879	1.851.834
Taxa de analfabetismo (% da população com 10 anos ou mais)	20,1	14,7	12,3	10,6

Fonte: INEP Censos Escolares (1991-2003)

Esses dados atestam o crescimento do índice de aprovados, de concluintes no ensino fundamental e médio, e a diminuição da taxa de analfabetismo em relação ao total da população brasileira. Diante de tais informações é possível observar que de 1991 para 2003 foram reduzidos à metade os índices de analfabetismo; no entanto percebemos um incremento significativo no índice de matrículas no ensino fundamental em quase 5 milhões, enquanto que no ensino médio as matrículas mais que dobraram. Podemos observar as mesmas alterações positivas no que se referem aos índices de evasão escolar e repetência, o que depreende uma eficiência das ações governamentais neste período.

Na contramão da análise dos dados estatísticos referentes à matrícula inicial, repetência e evasão nos Ensinos Fundamental e Médio, que em termos absolutos, apontam um indicativo de que as políticas neoliberais implementadas foram bastante exitosas, permaneceu um quadro extremamente preocupante no que se refere às condições de trabalho. O próprio censo Escolar de 2005 apontava que a política educacional à época vigente, não estava comprometida com a educação de qualidade, trazendo pouquíssimos impactos no que se refere aos investimentos nos insumos escolares necessários para que uma escola tenha condições satisfatórias de ensino. Essa pesquisa realizada pelo INEP revelava que somente 19% das escolas brasileiras possuíam bibliotecas, 12% tinham laboratórios de informática, 6% laboratório de ciências, 23% quadra de esportes e 15% possuíam algum tipo de

conexão à Internet, o que demonstra que muitas escolas receberam crianças e adolescentes com uma estrutura ainda muito deficiente.

No que se refere à formação em nível superior, atendendo ao disposto na LDB 9.394/1996, que prevê a obrigatoriedade formação em nível superior para todos os docentes, o FUNDEF permitiu articulações entre as administrações mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores. Muitas parcerias foram viabilizadas entre estados e municípios, através de convênios firmados entre universidades públicas. Programas especiais de licenciatura<sup>10</sup> voltados aos professores em exercício nas redes públicas que apresentavam apenas formação em nível médio, conforme requeria a legislação anterior (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Cabe aqui ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE) define que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à valorização dos profissionais do magistério, através da articulação da formação inicial, das condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada.

As políticas educacionais não estão descoladas de um contexto social e político e nesse sentido Gatti (2011) traça um panorama de questões sobre o financiamento e a relação com as políticas docentes, que nos ajuda a pensar como a profissão docente movimenta elevadas montas de recursos públicos. Com base nos dados informados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e Emprego, a autora enfatiza que no Brasil, em 2006, os docentes representavam o terceiro maior agrupamento profissional do país e conseqüentemente com grande impacto na economia do país.

Em outro trabalho, Gatti (2013) analisa as políticas públicas para formação continuada no Brasil nos últimos anos do século XX e identifica a questão imperiosa da formação dos profissionais ao longo de suas carreiras vinculada à ideia de atualização constante, muito em função também das enormes mudanças na área tecnológica e do acesso ao conhecimento. Ressalta ainda que em função da precariedade de alguns cursos em nível de graduação, surgiram especialmente na área pública, iniciativas de formação no setor educacional. De acordo com a pesquisadora, estes cursos ou programas foram demandados a partir de pesquisas,

---

<sup>10</sup> Os programas eram semipresenciais e utilizavam recursos midiáticos diversos, uma vez que havia necessidade de certificar grande número de professores, gerando uma demanda de larga escala que os cursos regulares da educação superior, no seu formato clássico, não tinham condições de atender a curto ou médio prazo. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011)

concursos públicos e avaliações que revelavam que os cursos de formação não apresentavam uma base para atuação profissional. Uma das características desses programas de formação e cursos, em função da frágil formação anterior, era o caráter compensatório e não propriamente de atualização e aprimoramento profissional.

Ainda em 2003, outro ponto que vale observação foi a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, sob a responsabilidade das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, em parceria com os Instituto Superior de Educação (ISE) e com adesão de estados e municípios. O objetivo era institucionalizar a oferta de cursos no formato de formação continuada para educação infantil e ensino fundamental. Foram instituídos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação nas universidades que se integraram à rede. Estes centros deveriam desenvolver pesquisas, estabelecer parcerias com outras universidades e secretarias de Educação para o cumprimento das propostas conveniadas, oferecidas na modalidade semipresencial.

Seguindo o caminho das normatizações pelo Poder Executivo, a Presidência da República, em 2007, lança o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por meio do Decreto nº 6.094/2007; e o MEC, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL. MEC, 2007). Nesse contexto, notamos uma prevalência de deliberações do poder executivo no que se referem à proposição e implementação de políticas no campo educacional. Em pesquisas recentes, como a de Oliveira (2007), podemos constatar que o Poder Executivo consegue de tal forma, subordinar o Poder legislativo na tramitação das proposições sobre educação, que vem inserindo, com sucesso no processo legislativo, a sua agenda educacional<sup>11</sup> (OLIVEIRA, 2007). O Plano consiste num conjunto de ações estruturadas com base nos princípios da educação sistêmica com ordenação territorial. Com o objetivo de reduzir as imensas desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos articuladores: educação básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e profissional e educação superior.

---

<sup>11</sup> Oliveira (2005) em sua tese de doutoramento faz um estudo sobre o Papel do Poder Legislativo na formulação das Políticas Educacionais e aponta ser este secundário em relação ao Executivo. Para a autora o Executivo apresenta-se como instância ratificadora das políticas educacionais e como formulador de regras complementares e acessórias geralmente subordinadas a essas políticas.

O Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>12</sup> é um desdobramento do PDE, que permite ao MEC disponibilizar apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino. O PAR está estruturado em dimensões relacionadas a gestão educacional, a formação de professores, profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Tanto a Constituição Federal (CF) de 1988, como a LDB de 1996 fixam a valorização do magistério, em consonância com um padrão de qualidade da formação dos profissionais do ensino. Através do PDE, os estados e municípios, mas, sobretudo esses últimos, puderam aderir adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>13</sup>, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Isso proporcionou que os municípios elaborassem seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR)<sup>14</sup>, pelos quais puderam rever as suas necessidades e aspirações, “em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica.” (BRASIL, 2010c, p.6).

Com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em 2009, as funções da rede foram redimensionadas com uma abrangência ampliada, passou a ser denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. A rede nacional consiste, então, em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, com o objetivo de

---

<sup>12</sup> O PAR acentua o caráter centralizador das políticas educativas na esfera federal. As transferências voluntárias e a assistência técnica do governo federal passam a ser vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR, que se constituem um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes.

<sup>13</sup> O Compromisso Todos pela Educação apresenta propostas alinhadas com as reformas educacionais implementadas em vários países europeus e latino-americanos a partir da década de 1990, cujo objetivo central referia a melhoria da qualidade da educação, o que inclui ampliação de jornada escolar, universalização do atendimento, propostas de avaliação em larga escala, incentivos à realização de parcerias externas buscando apoio às atividades educacionais, investimento em formação inicial e continuada e valorização dos profissionais da educação, dentre outras questões (BARÃO, 2009).

<sup>14</sup> No âmbito do Plano de Metas, estados e municípios foram ‘convocados’ a aderirem ao Compromisso Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação. A adesão habilitou os municípios e estados a elaborar o Plano de Ações Articuladas. O plano visa garantir a qualidade da educação propondo a assistência técnico-financeira a todos os entes federados que aderiram. Em 2007, os municípios e todos os estados estavam habilitados a elaborar o PAR, e iniciou-se o processo de implementação da política.

promover a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica. Tem por objetivo principal facilitar a interação entre a pesquisa e a produção acadêmica das instituições formadoras e os saberes produzidos pelos professores da educação básica. Ainda se tratando da formação docente, em 29 de janeiro de 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecida pelo Decreto nº 6.755, que traz em seu Art. 2º os princípios dos quais abordam o compromisso com uma formação docente e o direito à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas, para crianças, jovens e adultos e destacam:

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; (BRASIL, 2009a).

## **2.2 A Residência Pedagógica – questões institucionais, questões de formação**

A Rede Municipal de Educação de Niterói adotou o modelo de Residência Pedagógica (RP) por iniciativa institucional, nesse caso, para os concursados aprovados para Professor Regente I, no concurso de 2010. Os professores docentes devidamente habilitados a atuarem nas séries iniciais do ensino Fundamental, durante o primeiro ano de regência, concomitante ao período do estágio probatório, atuaram como professores adjuntos. Este período inicial caracterizou-se pela carga horária de trabalho diferenciada, com a previsão de um horário de formação, integralmente remunerada com a participação de professores externos. Nestes



termos depreende-se que a RP pode ser entendida como um programa de Iniciação à Docência.

A revisão de literatura aponta que há modelos bem diferentes de iniciação de professores e que estes, em certa medida, podem apresentar semelhanças ou diferenças no que refere principalmente aos seus objetivos, estratégias e conteúdos (SMITH & INGERSOLL, 2004). Sendo consideradas algumas classificações, destacamos entre elas: a iniciativa institucional, que pode ser de uma rede de ensino ou de um curso superior; o nível de abrangência do curso, podendo ser mais formais, na maioria dos casos vinculados às instituições em que se ingressa com a percepção das normas, regras, legislação vigente ou ainda mais inclusivos, com um formato de retroalimentação, conhecimento de métodos de ensino com uma jornada diferenciada, quase sempre remunerados.

Para esta análise destacamos em primeiro plano a iniciativa institucional, pois a RP foi implementada a partir de uma demanda da própria gestão, como já mencionado anteriormente, em função da percepção de um nível considerável de exonerações e pedidos de mudança de lotação ainda no período probatório. No final de 2010, mediante a exigência de um novo concurso público e para atender à carência nas unidades escolares, identificou-se a possibilidade de implementação da RP no início de 2011, tão logo se efetivasse a chamada dos concursados aprovados, ainda no início do período letivo.

Os professores ingressantes deveriam experienciar um período de inserção preferencialmente relacionado à atuação profissional na escola e perceberem este período como importante para a construção de um *ethos* profissional que propiciasse o fortalecimento docente frente às demandas cotidianas (LAUREANO, 2014). Analisando referências de formação de professores notamos que muitos são os desafios colocados aos novos professores, no entanto, estes se diferenciam em função dos contextos e especificidades. Diante do exposto, nos cabe refletir sobre este cenário político que favorece a implementação de programas de inserção de professores e quiçá, possamos vislumbrar algumas ações que poderão se desdobrar em projetos exitosos de acompanhamento e apoio aos professores ingressantes.

Utilizamos aqui como referência o Projeto de Lei que prevê o Plano Nacional de Educação (PNE). O novo PNE apresenta 10 diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. As metas seguem

o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Destacamos a meta 18 que pretende assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino e especificamente a estratégia 18.2 que propõe: Instituir programa de acompanhamento do professor iniciante, supervisionado por profissional do magistério com experiência de ensino, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação ou não-efetivação do professor ao final do estágio probatório.

O ingresso a um cargo na função pública e conseqüente estabilidade profissional está referenciada na Constituição Federal em consonância com a certas exigências e requisitos legais: aprovação em concurso público, estágio probatório de 3 anos e avaliação de desempenho. O estágio probatório, nos termos da lei, é um período no qual a Administração Pública por meio da avaliação de desempenho avaliará as aptidões e capacidades para o exercício da função ocupada pelo servidor. De acordo com o previsto na lei alguns fatores serão avaliados nesse período, dentre eles: assiduidade; disciplina; capacidade de iniciativa; produtividade; e responsabilidade.

Ainda podemos mencionar que há indícios de que a profissão de professor passa por enormes mudanças nos países em desenvolvimento e sob a conjugação de diversos fatores, dos quais podemos destacar: o crescimento exponencial do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, além de uma real demanda de qualidade na educação oferecida, as questões metodológicas, a ausência da priorização político-econômica concreta da educação do ensino fundamental (GATTI, 2011). Nesse contexto está o professor diretamente afetado por essas mudanças e exigências, o que nos vale refletir sobre a percepção destes em relação à sua inserção profissional.

### **2.3 Convocação e lotação dos Professores Residentes**

No ano de 2011 a Rede Municipal de Niterói era composta por 43 escolas que contavam com grupos de 1º ciclo. Foram feitas adequações quanto ao quantitativo

de turmas atendidas pelos professores residentes de acordo com a escolha dos professores. Após definidas as escolas e grupos que seriam contemplados com o projeto iniciava-se a modulação dos professores residentes em relação aos grupos de referência. Assim, o segundo passo foi distribuir dentro do 1º ciclo, numa modulação de 1(um) professor residente para cada dois grupos de 1º ano e, 1(um) professor residente para cada três ou quatro grupos de 2º e 3º ano. O professor residente organizaria seu horário no acompanhamento das turmas em parceria com o professor regente, sendo que os dois professores saíam em momentos combinados para os encontros para estudo e avaliação de forma alternada.

Após a convocação e comprovação das exigências legais para preenchimento de vaga, foi realizada escolha a partir da ordem de classificação. De acordo com o relatório divulgado, foram disponibilizadas vagas de atuação em todas as 43 escolas da rede municipal, que ofereciam o 1º ciclo, na modalidade Ensino Fundamental. Os professores residentes foram informados que esta primeira escolha seria provisória e pelo período enquanto durasse a RP

Os registros apontam que dentre os 174 professores convocados alguns não atuaram no projeto por já pertencerem ao quadro de professores da Rede como diretores, professores de UMEIs (Unidades Municipais de Educação Infantil) que exige que o professor atue em regime semanal de 40 horas, secretária escolar, entre outras funções. Dos 174 professores convocados, 127 atuaram como residentes.

A primeira chamada do concurso ocorreu no dia 08 de janeiro de 2011, o que favoreceu a organização do trabalho escolar e os encontros de formação dos professores. O objetivo segundo relatório da Coordenação de 1º e 2º Ciclos era acompanhar estes profissionais também ao longo do primeiro ano de docência com a finalidade de auxiliá-los na execução de suas tarefas pedagógicas. Os regentes que assumiram os cargos até 30 de janeiro de 2011 foram encaminhados às Unidades Escolares onde atuariam em parceria com o professor regente já em 01 de fevereiro de 2011. Em função da necessidade de preenchimento do total de vagas definido pela gestão da Fundação Municipal de Educação de Niterói, uma segunda convocação para vinte e três professores foi feita em 18 de abril de 2011. Estes professores também atuaram como professores residentes, no entanto participaram de formação específica com a equipe da coordenação de 1º ciclo em função do trabalho implementado que já estava em curso desde o início do período letivo, nesse caso como já mencionado, em fevereiro de 2011.

Na convocação final tinha-se o seguinte quadro que justificava não atuar como residente no primeiro ano do estágio probatório:

Tabela 2 - Quadro síntese de alocação de concursados – 1ª chamada Janeiro/2011

TOTAL DE CONVOCADOS	174
RESIDENTES	127
DIRETORES (2ª MATRÍCULA)	6
PROFESSORES DE UMEIS (2ª MATRÍCULA)	26
SECRETÁRIA ESCOLAR	1
TURMA BILÍNGUE	1
DESISTÊNCIA	11
ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	1
EXONERAÇÃO	1

Fonte: Relatório anual da Coordenação de 1ª e 2º ciclos, FSDE, 2011

#### 2.4 Residência Pedagógica – um trabalho de interações

A análise da RP tem deixado pistas que sugerem o que orientou esta prática. Elencamos alguns itens que foram explicitados nos relatórios e entrevistas realizadas. Para fins de categorização ordenamos de forma a contemplar o grau de importância atribuída pelos envolvidos às especificidades do projeto. Nesta perspectiva, apresentamos as características sinalizadas: a) oportunidade da formação dos professores ingressantes dentro do horário de trabalho; b) proposição de atividades que possibilitaram aos professores envolvidos dar visibilidade aos seus trabalhos permitindo a troca entre seus pares, principalmente professores regentes e residentes; c) análise das produções dos alunos, de forma colaborativa; d) reflexão constante das práticas docentes; foco na melhoria da aprendizagem dos alunos, a partir do planejamento dos conteúdos que eles deveriam aprender; e) contar com uma assessoria pedagógica.

As ementas consultadas apontam para a priorização das temáticas relacionadas ao desenvolvimento profissional docente e ao processo de alfabetização. Identificamos genericamente que a proposta de trabalho estava baseada em três pilares: formação continuada em serviço, assessoria pedagógica e monitoramento/avaliação.

A partir das primeiras análises e depreende-se que neste sentido, o modelo adotado na RP considerou a formação de professores como um campo de conhecimento e investigação no qual os docentes se implicam em experiências de aprendizagem (GARCIA, 1999). Estas vivências podem se constituir em situações que propiciem a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, promovendo assim, no desenvolvimento profissional, nas práticas curriculares e no desenvolvimento da escola para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Maroy (2013) defende que docente é essencialmente um “ser-em-relação”, pois atua não só com seus alunos no momento de sala de aula, mas com seus pares e interage com outras pessoas que de uma forma geral podem interferir muito em seu trabalho, neste caso: os representantes das instituições, tais como secretarias de educação, a direção da unidade escolar, os inspetores ou fiscalizadores no caso de implementação de reformas, os pais, pesquisadores universitários. E estas muitas interações exigem que o professor desenvolva inúmeras competências para saber comunicar, gerir um grupo, escutar opiniões divergentes, negociar com parceiros diferentes, atenuar conflitos, e sobretudo em colegialidade, elaborar propostas e conseguir mobilizá-las, colocá-las em prática dentro da instituição escolar.

## **2.5 Implementação da Residência Pedagógica no município de Niterói**

No final de 2010, mediante a exigência de um novo concurso público para atender à carência nas unidades escolares identificou-se a possibilidade de implementação da RP no início de 2011, tão logo se efetivasse a chamada dos concursados aprovados, logo no início do período letivo. A proposta deveria atender às características da referida rede de ensino, no que diz respeito à organização em

ciclos,<sup>15</sup> preconizar a formação dos professores ingressantes dentro horário de trabalho e contar com alguma assessoria pedagógica que possibilitasse um maior apoio ao docente ingressante.

Como defende Marcondes (2013), o sistema de ciclos de aprendizagem demanda um professor que compreenda a importância do trabalho diversificado, que tenha uma intenção de atuar sobre as dificuldades dos alunos de forma a superá-las e que pressupõe a aceitação do desempenho heterogêneo. Neste sentido, impõe-se uma formação de professores mais crítica, mais próxima da cultura escolar e que retome a discussão teórica da organização em ciclos. O trabalho escolar em ciclos pressupõe a implementação de políticas públicas de formação de professores, que favoreçam a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Identificamos nas ementas dos encontros, uma preocupação em manter a reflexão de casos concretos e a coparticipação dos docentes na organização das reuniões, com o espaço inserção de temas considerados relevantes para debate e estudo. Nóvoa (2009) indica cinco propostas genéricas que podem favorecer a criação de espaços para discussão, trocas e principalmente, reflexão da prática pedagógica. Para o autor,

1. A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
  2. A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
  3. A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
  4. A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola;
- Desta forma<sup>5</sup>. A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (p. 28).

---

<sup>15</sup> A Portaria 087/2011 regulamenta a organização em ciclos na Rede Municipal de Educação em Niterói. De acordo com **Art. 2º**: O Currículo das Unidades Municipais de Educação é pedagogicamente organizado em Ciclos, sendo como definido no § 1º, Os ciclos, na Rede Municipal de Ensino, organizados por um conjunto de períodos letivos, sendo o período letivo o total de dias de efetivo trabalho escolar, distribuídos por, no mínimo, um ano civil. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Regular o período letivo será organizado em uma carga horária mínima de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. Para este trabalho torna-se relevante destacar a organização do 1º ciclo, que de acordo com o **Art. 4º**, inciso I, do referido documento define que este ciclo terá duração de três períodos letivos e atenderá alunos de 6, 7, 8 ou 9 anos de idade;

Desta forma, este modelo de formação apresenta uma vertente que atenderia ao que Nóvoa (2009) ao defender como essencial para a renovação dos programas e das práticas de formação. O autor endossa que as propostas teóricas só fazem sentido se forem apropriadas a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem injunções externas permanecerão insipientes as mudanças no interior do campo profissional docente.

De certo, a escola em ciclos demanda um trabalho coletivo, compartilhado e em certa medida, a escola redefine seu papel preponderante na formação em serviço dos professores. Nos encontros de planejamento<sup>16</sup> semanal e nas formações continuadas, o corpo docente troca experiências, socializa conhecimentos e problematiza situações vivenciadas no seu cotidiano.

Há também no pensamento de Nóvoa (2009) a mesma referência, ao afirmar que é fundamental a abertura de espaços para o debate e o planejamento, que favoreçam a troca e a colaboração entre os educadores, visando o trabalho coletivo, pois “é preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas.” (p. 8).

### 2.5.1 Questões legais

No caso da RP, vale ponderar que ainda que o período de implementação fosse concomitante ao estágio probatório, que para efeitos legais, todos os

---

<sup>16</sup> A Legislação Municipal prevê o horário semanal de planejamento remunerado. A Portaria FME 087/2011 orienta sobre a sua organização, forma de participação dos professores, obrigatoriedade de cumprimento e orientações administrativas. **Art. 22:** As reuniões semanais de avaliação e planejamento devem ser de caráter informativo, organizacional, reflexivo e avaliativo, com foco na elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico, do Plano de Ação Anual e do Plano de Trabalho do Ciclo, bem como na formação continuada dos profissionais da Unidade de Educação.

§ 1º: O horário reservado às reuniões semanais de avaliação e planejamento destina-se a todos os profissionais das Equipes dos Ciclos e de Articulação Pedagógica, sendo considerados como de frequência obrigatória, inclusive para os professores do 3º e do 4º ciclos que não atuam em sala de aula no dia das reuniões, e devendo a ausência do profissional ser computada como falta ao serviço, naquele horário.

§ 2º: O Professor II com duas matrículas, em regime de 22 horas ou em regime de dupla regência, com exercício em outra Unidade de Educação, no mesmo turno, devera frequentar as reuniões de avaliação e planejamento de forma alternada atendendo as unidades em que atue.

§ 3º: O Professor I com duas matrículas ou lotado em regime de 40 horas ou, ainda, em regime de dupla regência, com exercício na mesma Unidade de Educação, ou em outra, devera frequentar as reuniões de avaliação e planejamento, em todas as unidades e turnos em que atue.

servidores públicos admitidos, atendendo ao disposto no o Artigo nº 41 da Constituição Federal, devem cumprir na forma da Lei, a contar da data da posse, estas atividades realizadas durante o período da RP não foram consideradas para efetivação ou não do servidor público.

Outro ponto importante é o que se refere aos vencimentos e carga horária dos servidores. O edital do concurso, publicado em 05 de outubro de 2010, no Anexo III orienta sobre a carga de horária de trabalho, Vencimentos, exigências e atribuições do Cargo do Professor I. A opção da Administração Pública por um modelo de formação diferenciada não interferiu nos vencimentos do servidor. O edital previa a carga horária semanal de 24 h semanais, jornada que contempla inclusive o período semanal e obrigatório de planejamento nas escolas.

De acordo com a publicação de 08 de janeiro de 2011 no diário oficial de Niterói, o presidente da Fundação Municipal de Educação de Niterói torna público e homologa o Resultado Final do Concurso Público – **Edital 08/2010**, em ordem classificatória referente aos cargos de: Professor II, Pedagogo e Professor I, estando, as informações, na sequência: Cargo, Classificação, Inscrição, Nome e Nota Final. O referido edital não mencionava em seus artigos a exigência de participação da Residência Pedagógica, há apenas um indicativo no artigo 18.13 que trata do estágio probatório, como já mencionado no texto, indicando a previsão de data de posse para janeiro de 2011 e a efetiva participação em formação continuada não especificada.

A legislação municipal que regulamenta, através do Plano de Cargos e Salários, o grupo de servidores do magistério prevê incentivos financeiros em função da melhor formação acadêmica dentro de sua área de atuação. No que se refere especificamente aos encontros formativos da RP, identificamos que foram devidamente certificados.

Pensar numa formação permanente do professorado passa também pela relação estreita com as políticas implementadas, aliá-la a uma carreira profissional, que traga ao servidor, como em toda carreira, benefícios financeiros (IMBERNÓN, 2009). Torna imponderável observar a carga horária de trabalho do professor como algo que extrapola o previsto na legislação ou especificado em um edital. Tardif (2011) chama a nossa atenção ao atentar que muito dessa carga de trabalho é sequer quantificável, principalmente em função da natureza complexa da ação docente.



### 2.5.2 Da organização administrativa e lotação dos professores residentes

A Rede Municipal de Educação de Niterói mantém administrativamente uma organização por polos, em que são agrupadas Unidades Escolares por proximidade geográfica. Estes polos de atendimento concentram, em regiões demarcadas e em 2010, de acordo com dados fornecidos pela Coordenação de 1º Ciclo tínhamos a seguinte configuração:

- No Polo 1, eram 6 escolas para atender os 2.061 alunos daquela localidade, enturmados em 96 grupos de referência (GR).
- Os polos 2, 3, 4 e 5 contavam com 7 escolas cada um, para incluir os 1.888 alunos do Polo 2, divididos em 81 GR; os 2.233 estudantes distribuídos em 106 GR do Polo 3; os 2.430 alunos, dos 101 GR, do Polo 4; e os 2.648, para os 103 GR, do Polo 5.
- O Polo 6 contava com 8 escolas e há 109 GR para os 2.451 estudantes do ensino fundamental. No final de 2010, de acordo com a consolidação dos mapas estatísticos eram 13.711 alunos, distribuídos nos 596 GR, dando uma média de 23 alunos por grupo de referência.

A partir dos dados encontrados no relatório anual da Coordenação de 1º ciclo de 2011, organizamos o quadro abaixo para melhor visualização do número de docentes em relação aos GR organizados por polo.

Tabela 3 – Distribuição por polos e quantitativo de professores residentes

POLO 1	Quantitativo	POLO 5	Quantitativo
Total de professores residentes	09	Total de professores residentes	25
Turno da manhã	03	Turno da manhã	13
Turno da tarde	06	Turno da tarde	12
POLO 2	Quantitativo	POLO 6	Quantitativo
Total de professores residentes	16	Total de professores residentes	18
Turno da manhã	06	Turno da manhã	07

Turno da tarde	10	Turno da tarde	11
POLO 3	Quantitativo	POLO 7	Quantitativo
Total de professores residentes	20	Total de professores residentes	10
Turno da manhã	07	Turno da manhã	04
Turno da tarde	13	Turno da tarde	06
POLO 4	Quantitativo		
Total de professores residentes	26		
Turno da manhã	14		
Turno da tarde	12		

Fonte: Relatório Anual da Coordenação de 1º ciclo, FSDE, 2011

Os Professores Residentes foram alocados nas Unidades Escolares atendendo à modulação já citada neste estudo, inicialmente 1 professor residente para 2 GR do 1º ano do ciclo e 1 professor residente para cada 2 ou 3 grupos dos 2º e 3º anos do 1º ciclo, no entanto de acordo com os relatórios referentes ao projeto, nota-se que foram feitas adaptações à proposta inicial de modulação em função dos questionamentos e sugestões das equipes de articulação pedagógica (EAP) das escolas. A ideia inicial de modulação de acordo com número de Grupos de referência, logo depois da avaliação diagnóstica, foi mudada para atender às características de cada unidade escolar e suas necessidades mais urgentes. De acordo com a pesquisa percebemos que em algumas unidades escolares os professores residentes priorizaram a atuação nos grupos de 3º ano de escolaridade por perceberem que estes grupos mereciam mais atenção em função das dificuldades evidenciadas nos diagnósticos e, sobretudo, nos relatórios do ciclo e nas avaliações realizadas pela EAP da unidade escolar e principalmente do professor regente.

Outra questão encontrada na pesquisa está relacionada à adequação do quantitativo de professores residentes nas escolas, em função da objeção por parte de alguns professores à permanência do colega na sala de aula. Identificamos na análise da lotação em dois momentos diferentes, março e junho algumas alterações,

que foram justificadas pela negociação com as escolas, como resultado da não aceitação da atuação de um professor residente. Foram identificadas alterações de grupos de atuação, unidades escolares e até turnos de trabalho.

### 2.5.3 Formação de professores alfabetizadores

A Residência Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Niterói, conforme relatório da Coordenação de 1º ciclo, e descrito na subseção anterior concentrou esforços na formação dos professores ingressantes no âmbito da Alfabetização. Os documentos oficiais apontam que o desafio que se apresenta no cenário da formação de professoras alfabetizadoras é a elaboração de uma política de formação que estimule a realização da prática reflexiva e possibilite ao profissional docente:

- encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos. (BRASIL, 2001, p. 17)

Nesse sentido, entendemos que o processo de formação de professores, atualmente, constitui-se em um grande desafio para a construção e reconstrução de novas práticas pedagógicas na escola. A docência é essencialmente uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é sempre dinâmica,

contraditória, repleta de incertezas e apresenta problemas singulares. Para enfrentar esses e outros desafios é necessária a mobilização de saberes oriundos de fontes diversas e que também são produzidos pelos próprios docentes. Tardif (2002) entende esse saber como plural e se constitui como

- **Saber da formação profissional** – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor [...]. Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. [...] A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores (p. 36-7).
- **Saber disciplinar** – saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina [...]. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores (p. 38).
- **Saber curricular** – estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar (p. 38).
- **Saber experiencial** – Baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (p. 39).

No que se refere à formação do professor alfabetizador, consideramos que a complexidade da tarefa educacional, somada às exigências pertinentes da fase de alfabetização, necessitam ser olhadas de forma muito específica, visto que é na alfabetização que os sujeitos se percebem capazes de compreender o mundo através do domínio da linguagem, “linguagem em movimento da qual se apropriam e na qual se constituem.” (ZACCUR, 1999, p. 106).

Frade (2010) aponta que estudos recentes, principalmente as produções acadêmicas na década de 1990 sobre o saber docente, questionaram os modelos tecnicistas baseados numa racionalidade técnica, no qual se pensava que um bom projeto de formação bastava para alterar as práticas docentes. Segundo a autora, novos desafios são colocados cotidianamente, tanto para as pesquisas, como para as políticas de formação. Torna-se necessário atentar para a questão da identidade profissional dos docentes, seu protagonismo, seu compromisso com o desenvolvimento profissional, e pensar em modelos de formação que contemplem em

sua metodologia o ideal de professor pesquisador e o processo de ação-reflexão-ação.

Dessa maneira, sublinhamos que ser professor pesquisador implica uma reflexão sobre a práxis, um ato contínuo de ação-reflexão-ação. É o questionamento sobre suas experiências e as experiências dos outros que favorecerá ao educador constituir-se como autor, aprender com suas experiências e com os demais e dessa aprendizagem, decorrerá o conhecimento que se manifestará na práxis. “É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (FREIRE, 1996, p. 54)

Por certo, o professor alfabetizador, no exercício da prática docente, deveria ser portador de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial e mobilizar estes conhecimentos adquiridos para ensinar a leitura e a escrita aos seus educandos. No entanto, ainda notamos que há um longo caminho a ser percorrido. Garcia (1998) aponta que é essencial reconhecer a professora alfabetizadora como capaz de teorizar sobre a sua prática. Para a autora, isso é um princípio teórico-epistemológico que alicerça uma postura política e que considera a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. (p. 21)

#### 2.5.4 Da presença dos professores residentes – conflito e acolhimento (as duas faces da mesma moeda)

Estudos recentes apontam que quanto menor o estatuto da profissão docente no contexto político-social, provavelmente menor ainda será a importância atribuída à incorporação dos novos professores (GARCIA, 2009; DARLING-HAMMOND, 1999). Na realidade brasileira, também não percebemos uma real preocupação com os professores ingressantes, em todos os níveis de ensino. Pelo contrário, geralmente a chegada desse profissional na equipe é naturalizada, e muitas vezes sem nenhuma ação especial de acompanhamento. Por vezes, ao revés, reserva-se ao professor iniciante nas redes de ensino as situações mais complexas de trabalho. Segundo Cunha (2010) constrói-se uma representação de que ele está preparado para

enfrentar o cotidiano da escola, que conhece as culturas dos pares, que domina a burocracia organizacional, que tem pleno conhecimento dos conteúdos de ensino para transposição das aulas, que está seguro de sua legitimidade e autoridade frente aos estudantes, que reconhece os espaços escolares e acadêmicos, que está seguro de suas metodologias. Não há a compreensão que esse é um estágio de transição e que necessita de cuidado para o sucesso da ação educativa (p. 143)

Cavaco (1999) nos lembra que é desconsiderado o fato, de que as contradições, que aparecem na escola, conseguem atravessar e interferir nas relações interpessoais, podem gerar desconforto, provocam desconfianças e limitações pessoais. No entanto essas mesmas contradições conseguem se manter camufladas, acobertadas nas rotinas escolares ou mesmo nos espaços de convívio das escolas e seus ruidosos corredores. A autora nos chama a atenção para o fato de que naturalizamos o desencontro, a impossibilidade de aproximação, embora as pessoas se movimentem e transitem nos mesmos espaços. Complementa que deixamos de lado a necessidade de compreender a causa de tal comportamento, que fortalece “os mecanismos de isolamento e incompreensão” (p. 163).

Fontoura (2011a) ajuda a refletir sobre este aspecto ao considerar que pensar e praticar a formação de professores/as na perspectiva da construção coletiva implica no investimento na criação de um espaço de confiança mútua, atentando para o cuidado e respeito com que o próprio grupo se coloca em relação uns aos outros. Para tal, entendemos que deva se considerar a perspectiva do professor, tentar assimilar e entender suas razões e considerá-las para que haja um debate franco e profícuo a fim de favorecer uma convivência assinalada pela partilha e colaboração mútua.

No caso da RP, identificamos registros de resistência de alguns professores no que diz respeito a permanência de um professor residente no grupo de referência em que atuavam como regentes, e alguma desconfiança no que tange a proposta de trabalho a ser desenvolvida por estes profissionais. Contudo, de acordo com o relato de uma integrante da coordenação gestora do projeto tentou-se levar em conta a condição de permanência e relações profissionais positivas.

Não tinha razão prá impor a presença de ninguém, o professor residente não tinha que ser subjugado a ninguém nem o professor regente ser obrigado dividir turma com ninguém. Tentamos contornar a situação, mas quando vimos que não havia interesse, remanejamos o professor residente e foi a melhor coisa.

Segundo o relato de integrantes da coordenação responsável pela implementação do projeto, poucos foram os casos de tamanha resistência, mas ainda assim há registros de casos isolados que foram tratados com o devido cuidado à autonomia profissional e aos argumentos apresentados. Podemos avaliar que a resistência do professor regente resulta da inexistência ou fragilidade no diálogo com a escola num momento anterior a chegada do professor residente. As ações e projetos são pensados e elaborados para que um grande grupo de profissionais os executem sem levar em conta que é preciso uma negociação prévia com a comunidade escolar. Ainda que seja legítimo pensar na inserção profissional do professor ingressante nas redes de ensino, há também que se pensar nos professores que estão todos os dias em sala de aula e que precisam ser ouvidos e considerados numa relação de parceria imposta.

Stenhouse (1987) vai enfatizar que o poder de um professor isolado é muito limitado, sem o esforço dele jamais se poderá obter a melhoria nas escolas, da mesma forma os trabalhos individuais serão ineficazes se não organizados e apoiados. Em síntese, nos cabe concordar com Imbernón (2009) quando afirma ser fundamental que, no instante do planejamento, da execução e avaliação dos efeitos de um programa de formação, os docentes participem e que suas opiniões sejam minimamente contempladas.

O outro lado da moeda, como referência ao título dessa subseção, diz respeito ao acolhimento, a boa receptividade e a perspectiva de integração sinalizadas nos relatórios e percebidas durante as entrevistas. Vale destaque para o modo e atuação, não intencional, que este grupo de professores residentes conseguiu imprimir na rotina das escolas. Por compartilharem de momentos diferenciados de encontro, não só entre si como professores residentes de uma escola específica, mas com colegas de outras escolas frequentemente conseguiram propor algumas atividades e ações que contribuíram para um protagonismo dos professores ingressantes. O grupo se fortalecia criando redes de apoio, formas alternativas de divulgação de trabalhos, de experiências exitosas, como também externavam com tranquilidade as dificuldades que eventualmente se deparavam.

Nessa perspectiva, vale refletir sobre as ponderações de Cavaco (1999) sobre as redes de apoio e de resistência e da importância da existência de espaços de reflexão partilhada, que permitam o permanente questionamento das dificuldades

e problemas da função docente e dos seus aspectos mais inovadores, como condição para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

No que diz respeito à escola e seus projetos, percebemos que ao longo do percurso que a escola, professores residentes e regentes foram criando rotas de fuga e demonstrando que as decisões tomadas por atos burocráticos podem ser repudiados, ressignificados, contornados e adaptados. E é esta ação nem sempre consciente, mas incapaz de resignar que nos faz acreditar que de algum modo, ainda que não seja o objetivo primeiro, contribui-se para a formação de um profissional crítico e capaz de tomar suas decisões. Que, como diz Cavaco (1999),

Entre nós, inovação, mudança, criatividade, autonomia, tornaram-se termos que brilham no discurso oficial de sedução, mas que não escondem a realidade da rotina estritamente regulamentada e a mediocridade de condições de trabalho que limitam, em larga medida, a vivência nos espaços escolares. (p. 158)

E é na vivência dos espaços escolares que os projetos se desenrolam, são moldados, se formam e formam pessoas. É necessário definir um modelo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude dialética, que valorize aspectos do aprimoramento permanente, criando estratégias e métodos de intervenção, análise. Aprender também a conviver com as impossibilidades e limitações, com as frustrações e condicionantes do entorno. Entender as muitas transformações, que tenham condições de aceita ou pelo menos, considera concepções mais pluralistas, onde exista o contraste de pontos de vista (IMBERNÓN, 2010)

#### 2.5.5 Formação Docente: Estratégias de articulação e parcerias institucionais

Quanto ao material utilizado para a formação dos professores, a pesquisa nos revela que previamente foi realizada consulta à base de dados do Ministério da Educação sobre a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - que conta com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da SEB/MEC. De acordo com as informações disponibilizadas pelo



MEC, a avaliação das propostas pedagógicas e da descrição do material produzido por cada centro de referência foram identificadas as universidades públicas que estariam habilitadas a estabelecer parceria com o município.

A Fundação Municipal de Educação estabeleceu, então, parceria com o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – (UFMG) para as formações, por acreditar que o trabalho desenvolvido pelo referido centro de estudos, naquele momento era o que mais se adequava à proposta curricular vigente<sup>17</sup>. O material pedagógico organiza o processo de alfabetização e letramento em três anos, com orientações claras e sugestões de atividades que propiciam a consolidação de capacidades necessárias para aquisição da leitura e escrita. Esta parceria foi estabelecida por intermédio do Ministério da Educação - MEC que ofereceu o curso com recursos do Plano de Ações Articuladas – PAR, sem ônus para o município.

Todo o material distribuído aos professores e formações oferecidas pelo CEALE foram custeadas através do convênio assinado pela Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal de Minas Gerais, através da Faculdade de Educação da referida instituição. Estavam inseridos os custos de transporte, alimentação, hospedagem do formador e todo e qualquer material complementar distribuído durante os encontros. A duração do curso foi de 60h, garantido a certificação com a chancela do MEC, da Secretaria de Educação Básica e do CEALE.

#### 2.5.6 Organização dos encontros e temáticas

A pesquisa nos revelou que o primeiro semestre do ano letivo de 2011 na Rede de Niterói foi especialmente voltado à formação do professor, com encontros regulares, obrigatórios semanalmente. No mês de fevereiro, abrindo o ano letivo, aconteceu a Semana de Integração com palestras sobre Currículo, capacitações para o trabalho com material diversificado da Lego, bem como apresentação de proposta de trabalho incluindo a temática mencionada na Lei 10639/2003, que versa

---

<sup>17</sup> Portaria FME 132/2008 que orienta sobre as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação

sobre a inclusão da abordagem sobre a cultura negra e indígena no currículo escolar.

Os professores residentes participaram da formação realizada em parceria com o CEALE, que aconteceu durante os meses de março e abril de 2011, perfazendo a carga horária de 60 horas. Além desta, o residente recebeu formação por meio da coordenação de 1º ciclo sobre Avaliação: leitura e escrita – Práticas de sala de aula e Métodos e Didática da alfabetização, Mesa Alfabeto (com a coordenação de Mídias e Novas Tecnologias, Projeto Magia de Ler e Lego Zoom). As últimas mencionadas foram também direcionadas aos professores regentes. Logo, todos os professores ingressantes tiveram algum contato com os projetos em curso ou que seriam implementados ao longo do ano letivo que se iniciava. Esse cenário traz o que Frade (2010) chama de “políticas de formação em concorrência”, ou seja a utilização de políticas privadas de oferta de formação concorrentes às políticas de formação financiadas pelo poder público.

Frade (2010) ainda defende que a escola é o lugar, o lócus privilegiado de formação, onde se efetiva uma aprendizagem pela experiência, com seus pares. Partindo da premissa de que a escola é o lugar em que se define as problemáticas da formação a autora defende que para que isso se efetive são necessárias mudanças nas condições estruturais de trabalho, tais como: número adequado de alunos, acesso às pesquisas e trabalhos de intervenção na prática, autonomia, salários dignos, uma cultura institucional que propicie a formação e tempo para discussão garantido na jornada de trabalho.

Para pensarmos o tempo dedicado à formação, Tardif e Lessard (2011) apontam em seus estudos sobre o trabalho docente, que há uma particularidade no que diz respeito à carga horária efetiva de trabalho efetivo do professor. Para esses autores, na rotina diária de um professor, em especial dos anos iniciais de ensino fundamental, uma carga horária que nem sempre pode ser mensurada. Os autores apontam que esse trabalho se desenvolve em geral dois turnos de trabalho, em alguns casos até mesmo três. Por se tratar de um público majoritariamente feminino, surgem também os cuidados com casa e família enquanto prioridade. Assim, não se apresenta como meio eficaz a proposta de formação fora do horário de serviço. Para muitos, as funções docentes extrapolam as atividades realizadas no espaço escolar, invadem a vida familiar, fins de semana, incluindo atividades constantes de

aprimoramento, cursos de formação específica, atividades vinculadas às associações profissionais.

Outras questões também são relevantes porque nos remetem a fenômenos que por vezes não podem ser quantificados, tais como fatores materiais e ambientais – falta ou inadequação de materiais, insuficiência de equipamentos adequados, dependência de transporte público, distância em função da localização da escola e o acesso difícil, violência no entorno da unidade escolar; tamanho das turmas, distorção idade-série; natureza dos vínculos empregatícios; exigências formais, burocráticas, avaliações e tarefas administrativas. (TARDIF; LESSARD, 2011)

De acordo com o relatório institucional, a logística utilizada no projeto proporcionou uma experiência positiva na avaliação dos gestores, professores e equipe pedagógica que tiveram a oportunidade de participar e acompanhar o projeto, visto que a escola pôde decidir quais seriam os grupos prioritários e sugerir ajustes e adequações às propostas iniciais. O mesmo relatório produzido pela Coordenação de 1º Ciclo, em Junho de 2011 apresentava-se o seguinte quadro de acompanhamento de GR distribuídos nos polos:

Tabela 4 – Quadro com o quantitativo de alunos atendidos pela Residência Escolar

Quadro de alunos atendidos pela Residência Escolar - Junho/ 2011				
POLO	Total de alunos no ciclo	Total de alunos atendidos pelos Residentes	Total de grupos no ciclo	Total de grupos atendidos pelos Residentes
Polo 1	687	531	31	24
Polo 2	1080	845	53	40
Polo 3	1331	867	64	42
Polo 4	1536	1339	68	60
Polo 5	1601	1277	71	57
Polo 6	1416	1212	60	51

Polo 7	861	538	36	23
Total de alunos	8512	6609	383	297

Fonte: Relatório anual da Coordenação de 1º ciclo, FSDE, 2011.

### 2.5.7 Diagnose dos Grupos de Referência – Iniciando o trabalho do Professor Residente

A proposta inicial do trabalho dos residentes foi a realização de uma avaliação diagnóstica, em parceria com os professores regentes, com os alunos, em consonância ao que foi tratado nos encontros. Foi sugerida a utilização da Coleção Instrumentos de Alfabetização elaborada pelo CEALE, para orientar a elaboração das atividades, fornecendo subsídios para a organização na prática de ensino da língua escrita.

A Coleção Instrumentos de Alfabetização é composta de 07 volumes e segundo Frade (2010) teve sua origem numa demanda específica: como organizar a alfabetização e as atividades de letramento num contexto de Ensino Fundamental de 09 anos? Para a autora este questionamento inicial, fundamentou a proposição de uma coleção organizada a partir das capacidades que precisam ser desenvolvidas nos primeiros anos de escolaridade. Na mesma medida, a coleção orienta a elaboração de um diagnóstico processual da alfabetização e questiona quais seriam os fatores que facilitam a organização do ciclo inicial de alfabetização.

Vale destacar, que a referida coleção foi produzida dentro de um contexto de implementação da política de Ensino Fundamental de 09 anos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG. Segundo Frade (2010) a coleção foi reformulada e acrescida de 02 volumes e tem como proposta fornecer instrumentos para à prática.

Seu formato e sua abordagem buscam atingir demandas históricas dos professores em projetos de formação continuada, pode-se caracterizar a coleção como baseada em paradigmas atuais de ensino da língua, mas existe uma associação clara entre seu conteúdo e uma reforma estrutural do ensino, que pode ter repercussões diferentes nos modos de recepção dos professores e das redes. (FRADE, 2010, p. 46).

A proposta de avaliação de escrita e de leitura utilizada com os alunos foi elaborada a partir das hipóteses de construção da escrita segundo a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999). Vale esclarecer que tal avaliação não tinha o objetivo de ranquear e sim de auxiliar o professor no planejamento do seu trabalho, no sentido de traçar estratégias para que o aluno avançasse de uma hipótese de escrita para outra.

Embora houvesse orientações quanto à matriz e metodologia de avaliação, foi respeitada a autonomia do professor, para que a realizasse a avaliação a partir de suas convicções e práticas. Desta forma, os resultados obtidos não poderiam ser utilizados como dados oriundos de uma avaliação externa com uma matriz própria, posto que cada professor, tendo participado da formação, desenvolveu a avaliação diagnóstica da maneira que ressignificou os conceitos trabalhados. De acordo com a integrante da Coordenação de 1º ciclo, tal medida se justificava para que esta não ficasse desvinculada das práticas pedagógicas conduzidas pelo professor.

Em certa medida, chama-se atenção para o que Imbernón (2010) vai apontar como característica de uma formação permanente, no sentido em que se estende ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, valores, concepções devam ser constantemente questionados. Busca-se abandonar o conceito de uma formação relacionada a uma atualização científica, didática ou estritamente pedagógica. Para o autor, a formação também está intimamente ligada a descoberta, organização, proposição, mas também a fundamentação, revisão e construção de um modo próprio de se apropriar da teoria.

A partir das avaliações, os resultados foram tabulados, analisados e utilizados como referência de estudo para cada grupo nos encontros de formação, a fim de trazer subsídios para o planejamento das atividades e definição das estratégias pertinentes para cada situação.

Ainda em relação aos materiais utilizados, salientamos a utilização da coleção Alfabetização e Letramento, composta por 18 volumes, que se constitui num aprofundamento teórico de variados temas, e não se restringem especificamente ao trabalho nos anos iniciais de escolaridade. Frade (2010) sublinha que as duas coleções apresentam diferenças muito significativas. A primeira está mais vinculada a uma organização dos saberes e atividades didáticas que está intimamente ligada à implementação de ciclos. Já a segunda coleção traz contribuições que fundamentam

teoricamente as viradas paradigmáticas da própria área, principalmente depois das contribuições dos estudos sobre psicogênese da língua escrita.

No capítulo a seguir nos propomos a explicitar os pressupostos metodológicos assumidos nessa pesquisa, partindo da perspectiva qualitativa evidenciaremos como construímos esse estudo. A abordagem metodológica tomada aqui como referência nos orienta numa perspectiva de mundo que nos possibilita visualizar a problemática investigada, da mesma forma que pretendemos compartilhar com o leitor como o engendramento dos elementos trazidos pela pesquisa pode contribuir para vislumbrar os achados da pesquisa.

### 3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Quem fez a primeira pergunta?  
Quem fez o mundo?  
Se foi Deus, quem fez Deus?  
Por que dois e dois são quatro?  
Quem disse a primeira palavra?  
Quem chorou pela primeira vez?  
Por que o Sol é quente?  
Por que a Lua é fria?..  
Por que faço perguntas?  
Por quê?

*Clarice Lispector*

As muitas perguntas de Clarice<sup>18</sup> servem como ponto de partida para esta seção. Por que fazemos perguntas? Por que pesquisamos? Quais as contribuições da pesquisa? São muitos questionamentos e inquietações que nos habitam e algumas dessas questões nos dispomos a tentar responder. Iniciar um processo de pesquisa implica em muitas idas e vindas, em becos sem saída, na sensação de desamparo e por vezes até estagnação. Percepções estreitas do mundo e o desvelar de que nossos olhares também podem estar viciados. Para quem pesquisamos e para quem escrevemos? (GARCIA, 2001), ou mesmo o que conta como pesquisa? (LÜDKE et al. 2009). Essas perguntas devem permanecer durante todo o processo. Podemos ponderar que talvez a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, poderemos aprender algo que antes não sabíamos (GARCIA, 2001).

Henry James escreveu que a experiência é necessária, mas onde ela começa e acaba? A experiência nunca é limitada e nunca é completa; é uma imensa sensibilidade, uma espécie de enorme teia de aranha, feita dos fios mais

---

<sup>18</sup> Clarice Lispector, in *A Descoberta do Mundo*.

delicados de seda suspensos na câmara do consciente, e que apanha no seu tecido cada partícula trazida pelo ar. A metáfora da teia de aranha nos serve para alegoricamente pensar o início da pesquisa. São tantas perguntas, problemáticas, conversas e dúvidas que parecem vir com o vento e vão formando uma enorme teia. Fios delicados, mas que podem nos capturar, tal qual um inseto indefeso. E para conseguirmos nos liberar desses muitos fios, precisamos escolher as estratégias para desenvolvermos a pesquisa sem estarmos aprisionados.

A pesquisa nunca é neutra, está situada em um lugar social, mas invariavelmente dialogará com as questões próprias do indivíduo. Por isso a necessidade da descrição dos itinerários da pesquisa (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003). Em busca de um Caminho, com letras maiúsculas, tal qual assinalado na epígrafe de apresentação desse trabalho, nos deparamos com alguns atalhos que propiciam a reflexão, a aprendizagem, a desconstrução de ideias preconcebidas, nesse sentido, concordamos com Brandão (2003) quando evoca que o pesquisador talvez seja o principal 'instrumento' de pesquisa, pois seu senso questionador, suas experiências, suas (re)leituras de mundo vão ajudar a compor o corpus do itinerário da investigação.

Na tentativa de não se aprisionar, nem se perder nos fios brilhantes que chamam a atenção do pesquisador, nos propusemos a realizar um estudo de caso, nos moldes apresentados por Howard Becker (1993). Como exposto anteriormente, participamos da implementação Residência Pedagógica e em função do material acumulado sobre o tema identificamos a possibilidade de investigarmos a RP, pois entendemos que o objeto deste trabalho esteja relacionado não especificamente a alguns indivíduos, mas com uma comunidade.

Para fins análise, como procedimento metodológico elegemos uma abordagem qualitativa, nos termos enunciados por Bogdan e Biklen (1994) por evidenciar uma preocupação com os participantes da Residência Pedagógica. Lüdke e André (1986) reforçam as características de uma pesquisa qualitativa, com base nos autores aqui já mencionados, que podem ser resumidos nos seguintes termos: ao ambiente natural é a fonte direta dos dados da pesquisa qualitativa; a preocupação com o processo é mais evidente do que com o produto; os significados atribuídos pelos sujeitos são sempre objeto de atenção do pesquisador; a pesquisa é indutiva, ou seja, não há necessariamente uma demasiada preocupação em buscar a comprovação de hipóteses definidas a priori; o foco do pesquisador vai se



refinando, mudando e pode até ser reelaborado durante a pesquisa.

Minayo (1993) ao tratar da metodologia de pesquisa afirma que a pesquisa qualitativa permite a compreensão da realidade humana, a partir das crenças, valores, atitudes, num nível mais aprofundado das relações e dos processos. Para a autora, este procedimento favorece a enunciação de uma lógica subjacente às falas dos sujeitos da pesquisa, a partir da elaboração de esquemas de interpretação, categorias e núcleos temáticos que se revelam no próprio campo da pesquisa ou das entrevistas, ou ainda da combinação das duas formas de se trabalhar com o material da pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir a obtenção de “dados comparáveis entre os vários sujeitos”, deixando os entrevistados “mais à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”, mas sempre com a direção que o pesquisador lança através do seu roteiro. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136). Sobre esse tema, Lüdke e André(1986) dizem que, especialmente nas entrevistas semiestruturadas não há uma imposição de uma ordem muito rígida de perguntas. O entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto baseado nas informações que ele possui, e que em tese, se constituem na verdadeira razão da entrevista. “Na medida em que houver um clima de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 31-32).

Os objetivos deste estudo de caso, como definido por Becker (1993), tem um propósito duplo: o primeiro seria chegar a uma compreensão abrangente do grupo: quem são estes professores, quais as modalidades de atuação e como se relacionaram e se relacionam com a Residência Pedagógica. E ao mesmo tempo, o estudo de caso também tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estrutura sociais (BECKER, 1993).

Com base nas contribuições de Becker (1993) num estudo de caso é comum uma grande variedade de materiais acumulados, logo optamos em realizar as análises paralelamente à coleta de dados. O autor aponta que a própria metodologia suscita uma grande variedade de problemas teóricos e descritivos, inclusive que o investigador pode vir a lidar com descobertas inesperadas, e de fato, exige que ele reoriente seu estudo à luz de tais desenvolvimentos.

Ressaltamos que essa tentativa de análise paralela às entrevistas, nos trouxe algumas problemáticas. Tal qual a metáfora da teia de aranha, que capta em seu tecido todas as partículas que vem no ar, admitimos que em um determinado

momento da pesquisa, estávamos diante de uma quantidade muito significativa de informações e como sublinha Fontoura (2011b) torna-se necessário uma técnica que possibilite um a análise profícua dos dados obtidos na pesquisa.

Michelat (1982) ao retomar a perspectiva da análise mítica, e propor uma analogia com o trabalho de Lévi-Strauss, compara a entrevista e sua análise como um processo passível de constante reelaboração, comparando a uma tarefa de Penélope, já que cada progresso traz esperança, mas nunca fecha ou soluciona todas as dificuldades. Para o autor, os temas se desdobram ao infinito e quando achamos que podemos separá-los, eles se soltam de novo. Recomenda que se deve parar quando se acredita ter atingido uma certa estabilidade.

Fontoura (2011b) nos adverte que os dados não falam por si numa pesquisa qualitativa, sempre temos que problematizar o que encontramos. Segundo a autora é a partir do diálogo, entre a teoria e os achados da pesquisa mediatizado pela metodologia, que se torna possível a construção e o encaminhamento de um problema de pesquisa, do próprio trabalho de campo e das contribuições da investigação.

Quanto às estratégias para realização das entrevistas, referenciamos as contribuições de Fontoura (2011b) sobre tematização e estabelecemos como etapas da análise os pontos elencados pela autora:

- i) Transcrição de todo o material coletado de forma oral (entrevistas gravadas, filmagens, por exemplo) ou escrita (perguntas abertas em questionários, depoimentos escritos, por exemplo).
- ii) Leitura(s) atenta para conhecimento de todo o material, deixando as impressões e intuições fluírem, inicialmente, para depois ir precisando os focos.
- iii) Demarcação do que será considerado relevante, delimitando o corpus de análise, sob forma de exploração do material com vistas à codificação, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro;
- iv) Levantamento dos temas, sinalizando nos textos os trechos que sinalizam esta seleção, com atenção aos aspectos referentes à coerência dos temas selecionados; semelhanças; pertinência; exaustividade;
- v) Definição de unidades de contexto;
- vi) Esclarecimento ao leitor do tratamento dos dados, a partir da separação das unidades de contexto do corpus;
- vii) Interpretação propriamente dita, cotejando à luz dos referenciais

teóricos.

### 3.1 Fontes Documentais

Como já evidenciado, nossa intenção é também buscar referências que subsidiem esta pesquisa, para maior entendimento das informações obtidas nas entrevistas e desta maneira nos convém reforçar que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 39). Desta forma, consideramos para esta análise:

1. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE);
2. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR);
3. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);
4. Plano de Ações Articuladas (PAR),
5. Legislação Municipal de Niterói, tais como Portarias Normativas da Fundação Municipal de Educação Niterói, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares;
6. Relatório Anual da Superintendência de Ensino da Coordenação e Fundação Municipal de Educação de Niterói de 2011, elaborado pela Coordenação de 1º ciclo;
7. Plano Nacional de Educação (PNE) e
8. Edital do Concurso para Professores Docentes I, publicado no Diário Oficial do município de Niterói em 05 de outubro de 2010.

A análise documental constituiu-se em importantíssimo referencial para o desenvolvimento dessa pesquisa. Dedicamos grande parte do estudo para leitura, análise da legislação em vigor, estudo das principais legislações que alicerçam a formação docente no cenário nacional. A partir das leituras alguns pontos importantes emergiram para discussão e reflexão por parte da pesquisadora, principalmente no que tange as políticas de formação docente.

### 3.2 Procedimentos metodológicos

Ao iniciarmos este trabalho tínhamos em mente a preocupação de ouvir as professoras residentes, nos termos preconizados por Bourdieu (1991) quando defende que é preciso escutar o que as pessoas tem a dizer, auxiliá-las a exprimir sua visão, perspectiva, dando-lhes instrumentos para compreender o que lhes acontece e, quando for o caso, para mudar a situação. Oportunizar o diálogo das professoras com os autores de referência, buscando articular aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos.

Como ponto de partida tomamos por análise o edital do Concurso publicado no Diário oficial do município em 05 de outubro de 2010. De acordo com o item 3 do edital ficava estabelecido que o concurso era composto pelas seguintes etapas:

- a) Prova Objetiva (classificatória e eliminatória) para todos os cargos do Grupo do Magistério;
- b) Prova Discursiva (classificatória e eliminatória) para os cargos do Grupo do Magistério;
- c) Títulos e Experiência Profissional (classificatória) para os cargos do Grupo Magistério.

No que se refere à Prova de Títulos vale ressaltar que a pontuação final da Prova objetiva e escrita poderia ser acrescida, de acordo com o item 15 do referido edital, em até 14 pontos por titulação e outros 14 pontos por anos de exercício na função desejada desde que comprovada de acordo como especificado pela comissão organizadora do concurso. A partir da análise dos resultados, buscamos estabelecer alguns critérios para escolha dos participantes da pesquisa. Num primeiro momento buscamos contemplar professores com formação acadêmica diferenciada. Iniciamos a pesquisa e a fase das entrevistas no ano de 2013, entre os meses de junho e agosto e enquanto ainda cursávamos as disciplinas do Mestrado. Ainda no período na qualificação do projeto dessa pesquisa já identificávamos que seria necessário refazer algumas entrevistas, pois à época, pretendíamos ampliar algumas questões que identificávamos pouco exploradas em função do formato utilizado para realização das entrevistas. Em contato inicial, convidamos professoras que participaram da RP para participarem da pesquisa, esclarecendo o objetivo da mesma e os procedimentos que iriam necessitar de suas contribuições para

realização do estudo em questão. Em função da proximidade mantida com os professores residentes, ao longo do primeiro ano de atuação na Rede de Ensino, *locus* deste estudo, admitimos alguma dificuldade para realização das entrevistas.

Após realização das primeiras entrevistas e darmos início a análise das falas percebemos que novos empreendimentos seriam necessários para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida. Avaliamos que tornavam-se imprescindíveis tanto a redefinição de procedimentos metodológicos e quanto a ampliação dos referenciais teóricos que pudessem contemplar as especificidades do referido estudo de caso.

Como já sinalizado, as primeiras entrevistas foram refeitas e um rigor metodológico foi necessário para inibir uma postura muito parcial das professoras entrevistadas. Por identificarem a pesquisadora como parte interessada na Residência Pedagógica, em algumas situações demonstraram tentar responder de forma que elegessem pontos positivos. Assim, foi necessário reavaliar os indivíduos que inicialmente seriam os potenciais interlocutores. Optamos em reduzir o número de entrevistados e elencamos características que pudessem abarcar elementos que de alguma forma contribuíssem para esta pesquisa de forma mais ampla, trazendo facetas diferenciadas dos entrevistados.

Diante do exposto, optamos como procedimento metodológico a realização de entrevistas não diretivas e nos apoiamos nas contribuições de Michelat (1982), que nos adverte que o objetivo da entrevista não diretiva é contornar certos cerceamentos das entrevistas por questionário por perguntas muito dirigidas, fechadas. Para ele, uma demasiada estruturação impede o entrevistado ampliar ou extrapolar suas respostas nos termos estipulados pelo pesquisador. Na mesma medida que enfatiza que a ausência de uma resposta, também é uma resposta e a recorrência de questões diferentes das sugeridas ao entrevistador também se constituem em material importante, ainda que superficialmente sugiram estar distante das formulações do entrevistador. E para tal elencamos como procedimento de entrevista:

- 1- Escolha de um pequeno número de pessoas diversificadas representativas do assunto estudado (não se trata de amostragem, mas sim da seleção de indivíduos em função dos critérios estabelecidos pelo investigador);
- 2- Gravação das entrevistas conduzidas sem imposição de problemática;
- 3- Análise do conjunto de entrevistas selecionadas levantando as verbalizações assim como as hesitações, os silêncios, os risos, os lapsos, etc. que são reveladores

de significação latente.

No que se refere ao número de professores entrevistados, consideramos a argumentação de Michelat (1982) que podemos considerar um indivíduo representativo de uma cultura, não quer dizer que os indivíduos sejam intercambiáveis e que se encontre uma imagem idêntica através dos sintomas particulares contidos numa entrevista. Cada indivíduo pertence a numerosos outros grupos e vai se encontrar, em cada um, um modelo cultural assumido por personalidades diferentes, com vivências, nas quais as expectativas, necessidades, aspirações e participações foram diferentes. Existe, assim, para cada indivíduo, um sistema de acentuações, de transformações em função dos elementos diferentes que atuaram nos processos de socialização.

Para tal fim elegemos 6 professores que ingressaram na Rede Municipal de Educação de Niterói, após no concurso público de 2010 para Professor Regente I - que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental - e foram convocados na 1ª chamada, em 08 de janeiro de 2011, assumindo na condição de professor residente em fevereiro do mesmo ano. O tempo de atuação profissional variava entre 1 ano e 25 anos de magistério. Foram escolhidos interlocutores com formação acadêmica diferenciada: graduação em Letras, História, Pedagogia, Geografia. Entre os 127 professores que atuaram como professores residentes, selecionamos sujeitos que atendiam às referidas características:

- i) Primeira matrícula, sem experiência profissional comprovada;
- ii) Primeira matrícula na rede pública com experiência na rede privada;
- iii) Segunda matrícula na rede pública (podendo ser a primeira matrícula na rede estadual);
- iv) Segunda matrícula na rede pública municipal com intervalo menor que 10 anos entre as duas convocações;
- v) Segunda matrícula na rede pública municipal com intervalo maior que 10 anos entre as duas convocações;

A definição desses sujeitos não se constitui numa escolha em que lhes é atribuída uma característica especial, ou proximidade afetiva, mas sim como representativo de uma comunidade. De certo que esta escolha traz também um paradoxo. Para Michelat (1982), ainda que as entrevistas revelem as particularidades, pois são dirigidas aos indivíduos, através de suas vivências, de suas características individuais, em função de suas personalidades, o que se

pretende é atingir o social.

### 3.3 Descrição dos sujeitos da pesquisa

As entrevistadas serão identificadas pela letra E, acrescida de um numeral, entre 1 e 6, para caracterizá-las. As 6 professoras que participaram da pesquisa nos informaram que estudaram em escolas públicas durante a sua escolarização básica e deram prosseguimento aos estudos em nível superior. Todas as educadoras são graduadas e para consideramos pertinente trazer para este trabalho as informações sobre a formação acadêmica de cada uma delas e tempo de atuação profissional.

**E1:** Professora da rede estadual de educação, desde 1994, atuando como professora regente das séries iniciais e também como Diretora Adjunta durante 4 anos. Formada em Pedagogia pela UFF e com especialização em Orientação Escolar. Ingressou na Rede Municipal de Educação Niterói e continua na mesma escola em que atuou como professora residente. Permaneceu trabalhando com grupos de alfabetização.

**E2:** Experiência profissional na rede privada e na rede municipal. No Concurso de 2010 ingressou na segunda matrícula. Graduada em Letras – Português/Literatura na UERJ e especializada Literatura Infanto-Juvenil. Atualmente acumula as duas matrículas na mesma Unidade de Educação, mas nos informa que quando atuou como professora residente preferiu atuar em escolas diferentes.

**E3:** Experiência profissional na rede municipal de educação de São Gonçalo, desde 1996. Formada em Letras Português- Literatura pela UERJ/FFP e atualmente cursando a especialização em Gestão Escolar. Desde que ingressou na rede Municipal de Educação de Niterói atua com os grupos do 1º ano de escolaridade.

**E4:** A professora atua na rede municipal do Rio de Janeiro com grupos de Educação Infantil. Interrompeu seus estudos na universidade pública onde cursava Letras Português- Inglês na UERJ/FFP alegando impossibilidade de conciliar os estudos, responsabilidades domésticas e o trabalho. Retomou os estudos e planeja concluir o curso em uma universidade privada ainda no ano de 2015. Tem acompanhado os alunos do 1º ciclo. Iniciou como residente no 1º ano de escolaridade, em 2012 acompanhou como regente o 2º ano de escolaridade, em 2013 o 3º ano. Em 2014

reiniciou o trabalho com o grupo de alfabetização.

**E5:** Professora da rede estadual de educação, desde 1998. Na rede privada trabalhou por mais de 15 anos com grupos de alfabetização. Graduada em História pela UNIVERSO. Permanece na mesma unidade de educação em que atuou como professora residente.

**E6:** Formada em Pedagogia pela UFF, atualmente está cursando a Especialização em Educação Básica. Ingressou na rede municipal de educação de Niterói sem nenhuma experiência profissional anterior.

### 3.4 O processo da entrevista

Identificamos que havia nas questões propostas já uma expectativa de resposta, que estavam sendo consciente ou inconscientemente censuradas pela pesquisadora. Foi preciso retomar os textos de referência e ampliar as leituras sobre a realização de entrevistas; para este fim recorreremos a Bourdieu (2008) para descortinar a prática da entrevista e o jogo que se inicia numa entrevista e o peso das regras impostas pelo entrevistador. Lembrando que a dissemetria entre pesquisador e entrevistado, no caso da RP, é também redobrada por uma dissemetria social, visto que para os professores entrevistados a posição de pesquisadora e integrante da equipe implementadora da RP não estavam dissociadas.

Nessa lógica, como já sinalizado na seção anterior, buscamos eleger outros interlocutores. As questões foram refeitas, dando espaço para o que Bourdieu (2008) define como diminuição da violência simbólica que se pode exercer através da entrevista. Na mesma direção, as contribuições de Thiollent (1982, p. 86) evocam que durante a entrevista o pesquisador permanece num estado de “atenção flutuante” que permite também estimular o entrevistado, sem necessariamente, um questionamento forçado, totalmente dirigido.

Como já mencionado, foi necessário retomar o tema proposto em alguns casos e de certa forma impor uma problemática. Ainda que tivesse claro que a própria proximidade com os entrevistados proporcionasse uma postura mais informal, identificamos que as mudanças de curso também seriam importantes para



compor um cenário mais amplo para análise. Bourdieu (2008) nos ajudou a encarar a proximidade com os sujeitos entrevistados e pensar essa realidade como algo positivo. O autor sublinha que a proximidade social assegura provavelmente duas das condições de uma comunicação “não-violenta”. Acrescenta que

De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não-verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual o enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo seu interlocutor. (p. 697).

Foi necessário elaborar perguntas específicas para cada entrevistado e por vezes reelaborar as questões, com o propósito de trazer à luz pormenores e contribuir com esclarecimentos as falas iniciais. Outro ponto relevante na entrevista foi a frequente necessidade de em algum momento retomar algum tema evocado na questão inicial, visto que com frequência a resposta ganhava nuances de uma conversa demasiadamente informal e outros temas, aparentemente díspares, ganhavam corpo nas narrativas. Retomando os autores de referência, e apoiando-me nas contribuições de Michelat (1982), identifiquei que as entrevistas estavam marcadas por um alto grau de liberdade. Para o autor, “a liberdade deixada ao entrevistado (sendo a não-diretividade todavia relativa) facilita a produção de informações sistemáticas que correriam risco de serem censuradas num outro tipo de entrevista”. (MICHELAT, 1982, p. 193)

Todas as entrevistas foram ouvidas pelo menos duas vezes, com o objetivo de não tornar a transcrição muito hermética. As audições eram feitas no mesmo dia da entrevista, no entanto nem todas as transcrições foram feitas no mesmo período. Buscamos uma constância e ritmo para que fosse possível identificar algumas nuances e gradações nas falas que de alguma forma favorecessem a categorização. Na fase de leitura das transcrições decidimos elencar esses assuntos inicialmente entendidos como aleatórios e alegóricos para categorizá-los também como pontos relevantes de análise.

No próximo capítulo, nos propomos a discorrer sobre os achados da

pesquisa, a partir das unidades de contexto reveladas nas entrevistas: a) a instituição da identidade do residente, b); as redes de apoio ao professor ingressante; e c) as instâncias formativas.

## 4 ERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS RESIDENTES SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – O QUE NOS DIZEM AS ENTREVISTAS

Ninguém começa ser educador/educadora numa  
certa terça-feira às quatro horas da tarde.  
Ninguém nasce educador/educadora ou marcado  
pra ser educador/educadora.  
A gente se faz educador/educadora, a gente se  
forma, como educador/educadora,  
permanentemente, na prática e na reflexão sobre a  
prática.

*Paulo Freire*

### 4.1 Da eficácia simbólica dos ritos de instituição

Ao iniciar este capítulo, percebemos que as perguntas que deram origem a este trabalho parecem-nos ainda presentes, algumas respondidas e outras ampliadas em função das entrevistas iniciais, das leituras, da convivência com as professoras residentes em momentos distintos. O lapso temporal entre a implementação da RP no ano de 2011, para este em que nos colocamos à disposição das falas transcritas, em 2015, trazem circunscritos alguns matizes.

Ao relermos as entrevistas buscamos a lógica construída pelas professoras em suas argumentações, escolhas, supressões, reiteraões. Em função das primeiras análises, ponderamos ser necessário recorrer às contribuições de Bourdieu (1996) valendo-se da noção de rito de instituição. A tentativa de responder: *quem são os professores residentes e como se relacionaram e se relacionam com a Residência Pedagógica*, exigiu uma percepção muito objetiva do que significava ser residente. Seria impossível dissociar os efeitos de um rito, impossível separar aqueles que passaram por ele, e assim instituir uma diferença duradoura entre os que foram e os que não foram afetados. Identificar um professor ingressante, numa

rede de ensino, como professor residente, não é apenas lhe atribuir um termo genérico ao adjetivar o termo professor. É, sobretudo, substantivar, separar, delimitar um espaço de ação, marcar subjetivamente, construir uma identidade individual e coletiva.

Bourdieu (1996) ao trabalhar com a noção de rito de instituição reforça a ideia de que qualquer rito tende a consagrar ou legitimar, ou seja, reconhece como legítimo e natural algo que é arbitrário. Essa opção de recorrer ao autor, fez-se necessária a partir da consciência de que em um determinado momento da pesquisa, foi preciso definir metodologicamente os sujeitos e refazer as entrevistas. Em função da proximidade com o tema, insistia em observar a RP como fenômeno, “passagem”, no entanto o que as entrevistas me mostravam como importante, relevante, não ordinário, era a “linha” que separava, o antes e o depois. (BOURDIEU, 1996) O que esta linha separava? Esta é a pergunta que o autor se faz. A instituição de uma identidade consiste em atribuir diferenças, que passam a ser conhecidas ou reconhecidas a partir da enunciação.

A instituição de uma identidade, que tanto pode ser um título de nobreza ou um estigma, é a imposição de um nome, isto é, de uma essência social. Instituir, atribuir uma essência, uma competência, é o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade. Neste caso, o indicativo é um imperativo. (BOURDIEU, 1996, p. 100).

A partir da instituição de uma identidade alguém passa a ser conhecido ou reconhecido como possuidor de atributos, percebido como portador de algo que o diferencia. Uma investidura, que nesse caso exerce uma eficiência simbólica tamanha dos ritos de instituição, ou seja, que atribui poder a pessoa investida, bem como influencia o comportamento que ela mesma julga ter de adotar em função das credenciais que outros lhe conferiram.

No que diz respeito ao lugar definido através do rito de instituição, a partir de um ato burocrático, de uma decisão política, os professores docentes I, aprovados no Concurso da Rede Municipal de Educação de Niterói, não são mais reconhecidos nem categorizados pela sua formação, em consonância com as regras definidas pelo Edital do referido concurso, e sim pela categorização de Residente. O professor residente é portador de atributos que lhe conferem um status diferenciado, no momento de sua inserção na instituição escolar. Conta com apoios que outros

professores não contaram e dispõe de uma carga horária ampliada dentro do seu horário de trabalho que lhe assegura momentos diferenciados de formação. Bourdieu (2008) ressalta que os títulos permitem o acesso aos direitos e os deveres, e vai além, ao enfatizar que a imposição de títulos pode ser positiva (enobrecimento) ou negativa (estigmatização).

#### 4.2 Professores residentes – marcas de diferenciação

No caso da Residência Pedagógica, identificamos nas falas das entrevistadas uma recorrência ao fato de serem designadas pelo termo Residente e de como esse lugar estava marcado por uma visão da diferenciação:

***E5:** As residentes, era assim que chamavam, nunca fui professora, eu era a residente... chama lá a residente, era prá marcar mesmo, eu nem ligava. O que mais me marcou foi que todo mundo tratava a gente bem, de repente começaram a falar que a gente tinha um monte privilégio, ficava toda semana estudando, que a gente "tava" muito mal acostumada. Além do planejamento de quarta-feira, ainda saía mais um dia, que era uma vida boa. Isso me assustou, todo mundo começou a ficar hostil, as residentes isso, as residentes aquilo, em alguns momentos me senti pressionada. Até concordava com as colegas e ficava me explicando, dizendo que não tinha culpa. Tinha o grupo marcado dentro da escola. Não entendo o motivo, somos todas professoras, com a mesma formação, de repente todo começou a marcar essa história de residente. Deixei de ser XXXX e passei a ser a professora residente do grupo tal. Quem defendia, passou a atacar a gente, as próprias colegas.*

A partir de uma perspectiva sociológica podemos pensar este fragmento a partir de três proposições: a) o lugar marcado a partir do rito de instituição; b) a estigmatização dentro do grupo com os que chegam, numa situação hipoteticamente privilegiada; e c) a identidade profissional docente.

Inicialmente tomaremos a referência que a entrevistada faz à formação acadêmica equivalente de professores regentes e residentes como uma questão de análise. Bourdieu (2008) entende a certificação como tácita, no sentido de assegurar formalmente uma competência específica; tal atributo está diretamente relacionado a um diploma, que garante a posse de uma cultura específica, desejada ou requerida

para uma determinada função. Ainda que alguns diplomas imprimam um efeito simbólico mais positivo que outros, principalmente quando ratificados por instituições de reconhecido prestígio social, neste caso o que nos interessa é a legitimação dos atributos que a certificação da escolarização garante aos professores, inviabilizando, a priori, uma estigmatização.

Em relação à certificação dos encontros de formação durante a RP, trazemos a fala de uma das entrevistas:

**E4:** *Eu recebi certificado por cada hora estudada, cada hora mesmo, todos os encontros, reuniões, palestras, foi certificado pela coordenação, mas quando recebi meu certificado cinza do CEALE foi uma emoção, parecia minha formatura, foi linda a cerimônia. Eu nem sabia o que era CEALE, mas estudando a gente foi vendo que os trabalhos são muito voltados pro professor de sala de aula, pro chão da escola. Me emociono, sinto saudade.*

Nesses termos identificamos nas entrevistas referências a importância atribuída a essa titulação, ao valor simbólico atribuído ao certificado. Ao estabelecermos diálogo com Bourdieu (2008) reconhecemos a importância dos títulos escolares e das qualificações acadêmicas, utilizadas pelas famílias de classes com maior poder econômico para manterem seu prestígio, convertendo capital econômico em capital cultural e a reconversão deste capital em consequente capital econômico. Em função das muitas qualificações demandadas pelo mercado de trabalho, as instituições educacionais passam a ser meio de ascensão social. E por conseguinte uma ampliação significativa das qualificações acadêmicas, a partir do momento em que algumas competências são constantemente desqualificadas e outras novas qualificações valorizadas, criando um constante e intenso fluxo de uso da instituição escolar.

Ainda pensando, nas relações institucionais, abrimos espaço para o debate acerca dos materiais produzidos pelos Centros de Formação Continuada vinculados ao MEC. A produção sistemática de materiais traz alguns efeitos sobre a produção do próprio centro de pesquisa. Nesse sentido, recorreremos a Frade (2010) quando sublinha que essa produção chega às mãos de número muito grande de leitores, uma vez que muitas Secretarias de Educação passam a recorrer às universidades. Da mesma forma, pode-se questionar os efeitos simbólicos da utilização desses materiais, uma vez que são produzidos pelas universidades, mas com a chancela do MEC. A autora enfatiza que há atualmente, no contexto da Rede Nacional de

Formadores, uma “certa sintonia entre os discursos produzidos pelo MEC, pelas universidades e pelos sistemas de ensino, e isso implica desdobramentos que não podemos ignorar” (p. 51)

Gatti e Barreto (2009) contribuem com essa discussão ao enfatizarem que uma ação de formação em plano nacional tem seus benefícios, no entanto corremos o risco de oficializar os textos de formação, de tal forma que eles passem a orientar as práticas curriculares das escolas brasileiras. As autoras lembram que a indicação de uma proposta didática pode se tornar uma prescrição didática, e aos olhos dos professores, uma indicação da universidade.

Retomando o trecho destacado para análise, consideramos pertinente recorrermos às contribuições de Goffman (2008) para ampliar a compreensão do termo estigma. Nesse estudo, trataremos por estigma, as referências a um atributo depreciativo. Para ele, um atributo que estigmatiza não é em si mesmo nem honroso nem desonroso. O termo aparece algumas vezes nas falas das entrevistadas, sempre associado à noção de *marca, sinal, diferenciação*. A partir da identificação do termo estigma como recorrente nas falas, percebemos que a distinção (positiva) inicial que era atribuída aos residentes, em função de suas especificidades, em um determinado momento torna-se estigmatizadora (negativas).

Sobre o tema, Eddy (1971) sublinha que a iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola é marcada por uma hierarquização de papéis e funções imediatamente identificados pelos professores recém chegados. Aos novatos cabe interiorizar esse sistema de normas. Embora não seja explícito, há na escola uma percepção clara de que os professores mais novos devem imediatamente reconhecer e compreender que estão na situados na baixa hierarquia. Essas regras informais representam um segundo choque de realidade para os novos professores (EDDY, 1971).

Tardif (2010) faz uma análise da fase inicial da carreira docente e nos propõe observar que no início da carreira, ou seja, nos 5 primeiros anos de atuação profissional, os professores tendem a acumular um saber específico, o que ele define como “sua experiência fundamental”. Nesse período estão vinculados à prática, tendo que aprender fazendo; os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. Essa experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em facilitadores, em um repertório de práticas, em *habitus*, em traços da personalidade profissional.

A carreira do professor se constrói na interação com os seus pares e com o seu ambiente de trabalho. É também um processo de socialização, ou seja, é um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Essa relação com as equipes de trabalho vai exigir que os indivíduos se adaptem a novas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da construção da carreira, descobrir como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Em certa medida, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, e da mesma forma compreendam suas rotinas, valores, regras. (TARDIF, 2010).

Tardif e Lessard (2010) sinalizam que não podemos desconsiderar que a escola possui características organizacionais e sociais que têm grande influência sobre seus agentes. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que se impõe e define como o trabalho docente é planejado, executado, supervisionado, visto, avaliado por outros. É também um “espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações.” (p. 55).

Contudo, as entrevistas nos revelaram outras facetas desse posicionamento. Uma das entrevistadas, ao ser indagada sobre quais foram os aspectos mais marcantes na RP, nos revela aspectos interessantes de análise. O primeiro ponto está relacionado ao tempo de atuação como professora regente na rede municipal de Niterói e a relação estabelecida com os demais professores durante a implementação da RP.

***E2:*** *Eu não entendia umas posturas. Tenho 19 anos de rede na minha primeira matrícula, nunca pude fazer curso nenhum dentro do horário de trabalho. Ao todo são 23 anos de magistério alfabetizando. Trabalhei em escola particular muito tradicional, sempre alfabetizei. Todo ano na primeira reunião já ficava resolvido que o primeiro ano ia ser meu. Só sai pra fazer curso dentro do horário de trabalho quem não está em sala de aula: pedagogo, sala de recurso, informática, professor de sala de aula não é liberado, só quando é aquela formação obrigatória, que tá no calendário ou aquela do início do ano. Eu adorei ter uma formação só prá mim, prá me receber, era como se estivesse começando, era tudo novo, até a reação de*



umas colegas que de repente, começaram a dizer que eu tinha regalia.

Por opção, a professora entrevistada não atuou na escola em que estava lotada, segundo ela, há seis anos. Decidiu vincular-se a outra unidade escolar para ter outras experiências formativas.

**E2:** *Eu tinha a impressão que era uma coisa particular daquela escola, mas não, a gente ia conversando, eu dava carona para outras amigas na volta das formações e elas falavam a mesma coisa. Passamos de coitadas, porque a gente não tinha turma, cheia de regalia, mal-acostumadas, só porque a gente fazia curso dentro do horário de trabalho.*

Do trecho destacado depreendemos que a percepção do grupo em relação às professoras residentes se estendia inclusive a professores regentes da mesma de ensino e com muitos anos de atuação profissional. Não se tratava de uma diferenciação com um professor recém-formado, sem experiência profissional e que precisa se integrar, e até mesmo ceder a algumas normas já instituídas. Sobre esse aspecto, podemos concordar com Elias e Scotson (2000) quando apontam que a estigmatização associa-se muitas vezes a um “tipo específico de fantasia coletiva criado pelo grupo estabelecido” (p. 35).

Em decorrência da percepção desse contexto, definimos como relevante questionar como um grupo consegue lançar um estigma sobre outro. Para tal, recorreremos às contribuições de Elias e Scotson (2000) quando ao analisarem uma comunidade, com nome fictício de Winston Parva, e as relações estabelecidas entre os moradores mais antigos e os recém-chegados, sinalizam que os moradores antigos em alguma medida tratavam recém-chegados não inseridos no grupo como ‘de fora’, o que, após algum tempo, passava a ser aceito pelos recém chegados com uma espécie de resignação, como se fizessem parte de um grupo menos virtuoso ou respeitável. Consideramos pertinente a analogia com o trabalho de Elias e Scotson (2002), na medida em que a comunidade estudada pelo autor apresentava uma certa homogeneidade (renda, educação ou tipo de ocupação), no entanto fortemente marcada pela percepção de que existia uma divisão, fundamentada principalmente no princípio da antiguidade. Essa divisão, nos termos dos autores, provoca uma apreensão da realidade a partir da visão dos *estabelecidos* (mais antigos, professores regentes) e *outsiders* (recém-chegados, professores residentes).

A circunscrição do trecho destacado para análise traz a possibilidade de considerarmos algumas afirmativas dos autores. Assim, para eles

a atribuição de falhas – e também as qualidades positivas- a indivíduos que pessoalmente nada fizeram por merecê-las, pelo simples fato de pertencerem a um grupo julgado digno delas, é um fenômeno universal. É comum as pessoas desconcertarem ou silenciarem aqueles de quem discordam ou a quem estão combatendo, jogando-lhes na cara algum tema grupal depreciativo e infamante ou algum boato vergonhoso que se refira ao grupo. (Elias e Scotson, 2002, p. 131).

Inversamente, quando se percebe que o grupo *outsider* pode de alguma forma ser necessário ao grupo estabelecido, quando desempenham alguma função, pode-se notar uma mudança de postura. Trazemos algumas falas das entrevistadas que revelam que há um equilíbrio instável. Um grupo só pode estigmatizar o outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder; se estas posições se alteram, novas formas de estigmatização aparecem:

**E1:** *Toda a hostilidade acabou de uma hora pra outra. Foi ainda mais esquisito. Quando começamos a ficar com as turmas para as professoras das turmas irem pras formações tudo ficou bem, ou melhor, quase, porque aí as professoras do segundo ciclo começaram a reclamar de todas as professoras do primeiro ciclo, aí não tinha mais regente e residente, era do primeiro ciclo.*

**E4:** *Eu acho que aquela coisa da gente poder não ser professora da turma, ter que ajudar, mas não ser responsável, totalmente, com o tempo passou de problema pra solução. Não era ruim, tinha seu lado bom, e as colegas se incomodaram. Só quando comecei a ficar com a turma pra outra professora ir pro curso é que as coisas acalmaram. Mas isso durou pouco, porque as Diretoras começaram a ficar preocupadas. Começou confusão com as professoras do segundo ciclo, que também queria as professoras ajudantes e ir também pra formação.*

Nos trechos aqui trazidos percebemos que a oportunização dos mesmos espaços de formação, status diferenciado, troca de lugares favoreceu a aproximação das professoras regentes e residentes do primeiro ciclo; no entanto, criam-se novos embates e conflitos, outros profissionais se sentem desprestigiados e deixados de fora dos aparentes benefícios. Ainda tratando dos aspectos colaborativos, trazemos a fala de uma das entrevistadas que nos chamou atenção sobre o tipo de tarefa que geralmente lhe era atribuída. Quando perguntada sobre como descreveria sua atuação na sala de aula, atuando com a professora regente, ela nos informa que:

**E5:** *No começo foi meio difícil, a professora achava que eu estava ali para ser estagiária, ficar observando e anotando, dedurando o que ela estava fazendo de errado. Depois que viu que estava lá prá trabalhar, prá ajudar, a coisa mudou. A gente participava junto do planejamento, a gente conversava sobre as crianças,*

preparava o material junto, mas na sala de aula eu ficava sentada no fundo, Ela dava aula e eu corrigia caderno, ficava com os alunos com dificuldade, ajudava a colar papel, meio uma ajudante mesmo. Só quando a coordenação começou a mandar tarefas isso teve que parar, a gente tinha que entregar um relatório dizendo o que tinha feito na semana, era chato, mas era bom, as diretoras não gostavam, as professoras também não gostavam muito, mas não podiam ficar jogando a gente de um lado pro outro. Tá certo porque esse negócio de discutir, discutir, mas ninguém propõe nada. Tinha que ler, mas tinha que registrar e fazer atividade com as crianças, dá muito trabalho.

Outro aspecto importante que emergiu na entrevista e ratificado pelo relatório produzido pela Coordenação responsável pela implementação do projeto refere-se às atribuições do professor residente. Esse profissional tinha a incumbência de assumir os grupos de referência na ausência do professor regente quando este estivesse em formação. Posto isso, no período em que o professor regente também participou dos encontros de estudo dentro do horário de trabalho, além do horário de planejamento semanal, resguardado pela Legislação Municipal. Com o objetivo de proporcionar ao professor regente da Rede de Niterói, a formação em serviço, emerge a necessidade de outro profissional em sala de aula, pois na dinâmica docente não é possível se ausentar das Unidades Escolares para este fim, sem prejuízo da carga horária efetiva mínima exigida por lei para os alunos.

**E3:** *A professora da turma que no começo encrencava depois começou a gostar porque ela nunca era liberada prá fazer curso, só fora do horário, à noite, né?! Poxa, todo mundo tem casa, família e as vezes até trabalha de noite, conseguiu, ela conseguiu sair no horário do trabalho prá estudar, isso foi bem legal, eu achava certo.*

A partir dessa fala destacamos a visão que permanece sobre a atuação do estagiário. Uma visão estereotipada que se contrapõe ao objetivo do estágio curricular. Entendemos que a principal função do estágio seria aproximar o futuro professor em função da aproximação com o seu campo de trabalho, com a proposta de levar o futuro docente a avaliar a pertinência e a adequação de sua escolha profissional, da mesma forma que entrar em contato com atuais desafios que a prática docente se impõe.

Gatti (2014) nos informa que pesquisas recentes apontam que inexistem uma política nacional para a formação de professores em diferentes modalidades e níveis

de ensino. Para ela, não há sequer uma consolidação de normas existentes e vigentes. São publicações elaboradas em vários tempos e sob variadas pressões, e que se encontram dispersas em leis, resoluções, portarias, pareceres e documentos orientadores. Segundo a autora, trata-se de uma política parcial que dá orientações sobre a formação em serviço de quadros não suficientemente titulados nas redes educacionais.

A autora complementa que questões referentes à formação inicial do professor permanecem intocadas. Ainda não se percebe a preocupação com a qualidade curricular e a efetividade dos estágios.

### **4.3 A escola e a organização do trabalho docente**

Tardif e Lessard (2011) em seus estudos sobre o trabalho docente chamam a atenção para um aspecto que nos pareceu importante :refletir a partir das falas coletadas. Pareceu-nos relevante pensar em como as características organizacionais da escola influenciam o trabalho dos agentes escolares. Os autores aqui citados nos alertam que a escola se caracteriza por relações, que em maior ou menor intensidade, são marcadas por tensões, ajustes circunstanciais e negociações. Concordamos quando os autores sinalizam que a escola deve ser vista e entendida não apenas como espaço físico onde as pessoas desempenham suas atividades profissionais, mas sobretudo deve ser analisada como espaço social que organiza um modo de trabalho a partir de rotinas relativamente estáveis através do tempo.

Sobre essa estabilidade de algumas características da escola, Nóvoa (1987) chama a atenção para alguns aspectos que podem ser percebidos desde o fim do século XVII. Para este autor a instituição escolar conseguiu, no decorrer de séculos, dispor de dispositivos institucionais que se caracterizam, por manter dentro de um espaço fechado e socialmente autônomo, crianças para submetê-las a um tratamento particular e ao mesmo tempo comum de longa duração, através de um sistema de práticas objetivas, endereçadas à coletividade de alunos e regulamentada. Um sistema que favorece uma padronização de comportamentos e posturas baseado numa relação de recompensas. Uma instituição que se utiliza de

tecnologias ou instrumentos específicos para difundir uma cultura escrita, da mesma forma que privilegia a presença de um sujeito que dispõe de um status e que tem por função principal ensinar a todos da mesma forma ao mesmo tempo.

Essas ideias de um profissional capacitado para ensinar a um determinado grupo ao mesmo tempo podem ser analisadas a partir de uma perspectiva mais crítica. Para Tardif (2012), em função da natureza e das próprias características do trabalho em sala de aula com alunos, torna-se fundamental compreender esta relação num contexto de múltiplas interações, imbricados diretamente com problemas concretos.

O professor constantemente é convocado a posicionar-se frente aos desafios cotidianos, sendo frequentemente questionado por seus alunos que esperam e precisam de uma resposta imediata. Essa relação exige, além da habilidade pessoal, algum nível de improvisação. O docente necessita da interação de outros atores, a começar por seus alunos. Vale enfatizar que não é uma atividade que se exerça sobre objetos, só se realiza por interação com outras pessoas, além de se realizarem num meio específico gerido por relações de poder, hierarquias, normas, modelos prescritivos que de alguma forma são internalizados pelos docentes.

Como nos lembra Nóvoa (2013), ao contrário de outros profissionais, o efetivo trabalho do professor depende da “colaboração” do outro, neste caso do aluno. Não se ensina a quem não quer aprender e essa ambiência é carregada de afetos, conflitos e sentimentos contraditórios. Ademais, a atuação do professor se estende para além dos muros da escola, deixando de ser uma relação estritamente pedagógica, mas uma relação social com as comunidades.

Além disso, o trabalho docente é muito influenciado pelas decisões e posturas das equipes diretivas das unidades escolares. Os processos de aprimoramento coletivo, que adotam inovações e dinâmicas de mudanças nas instituições dependem muito do suporte da direção das escolas. A percepção de que a implementação das políticas públicas ou projetos educacionais dependem, sobretudo da concessão de seus superiores, podem contribuir para uma desconfiança por parte dos professores.

Como podemos ver na fala coletada na pesquisa:

**E3:** *O problema é quando chega na escola, não tem isso de trabalho planejado, de relatório, disso ou daquilo. De cara já ficou claro que eu só ia fazer o trabalho de residente se nenhum professor faltasse. Eu ficava pra lá e prá cá, até em turma de*

*Educação Infantil eu fiquei. Ninguém fica questionando a direção da escola. Teve semana que eu quase não ficava na turma. É melhor ir tentando entrar no grupo. Eu via logo que não adiantava arrumar problema, nem com a direção nem com os professores mais antigos.*

Tal situação, descrita por uma das entrevistadas ao perceber esse sistema normativo, hierarquizado e ainda que, no caso da rede municipal de educação de Niterói, em sua grande maioria de forma democrática, denota que o funcionamento cotidiano escolar está diretamente associado a uma fragilidade justificada ou não. Identificamos no trecho acima que não só a influência dos diretores seria essencial, mas há a prevalência de um modo de agir que não gerasse conflito com os professores regentes.

**E1:** *Eu estava chegando e não queria me expor, não ia ficar arrumando confusão. No começo achava que as coisas estavam meio confusas, mas depois entendi que era melhor eu ficar quieta, não era bom ficar sendo o centro das atenções, afinal já era residente. Tinha medo de ficar rotulada. Era melhor pensar no meu aluno.*

**E6:** *Parecia que ninguém sabia o que estava acontecendo, ninguém parecia entender o que as residentes tinham que fazer, me sentia uma alienígena. Tinha gente na escola que chamava a gente de articulador, uma colega falava: ela é aquilo, articulador, mais um...no começo não gostei mesmo, acho que a direção e a pedagoga tinham que entender o que estava acontecendo. Foi difícil, mas eu fui bem recebida pelas professoras, tinha uma colega nossa residente que já era de Niterói e ajudou nisso.*

Alguns elementos destacados nos trechos aqui explicitados nos deixam atentos ao modo como as residentes se relacionaram com a escola. O primeiro aspecto a ser tratado, refere-se ao medo da exposição, dos rótulos, do conflito. Notamos um predomínio da opção pelo silenciamento, não identificamos uma publicização das discordâncias por parte das professoras residentes entrevistadas no espaço escolar, pelo menos durante o período da RP. Há um temor por parte dos que divergem, pela possibilidade de punição. Estes professores reconhecem os efeitos das estratégias utilizadas por quem detém poder político e se esforçam para não assumir posturas políticas coletivamente. Concentram-se no fazer pedagógico, objeto de sua atuação profissional (FREIRE; SCHOR, 1986; FREIRE, 2000).

A outra possibilidade de reflexão refere-se ao deslocamento, sinalizado por Apple (1998), no momento em que os docentes se distanciam do papel de

profissionais com direitos garantidos e fazem de seus alunos a razão e motivo de suas expectativas futuras. As urgências e questões referentes aos professores são colocadas de lado em prol de possível bem maior, desconstruindo a argumentação de Freire e Schor (1986) quando sinalizam a necessidade de um professor que se emancipa para poder emancipar, no momento em que apagam o que seria substantivamente político e reforçam o que poderia ser entendido como adjetivamente pedagógico.

Na mesma perspectiva, Vaillant (2009) nos lembra que temas relacionados à motivação dos alunos, à gestão de turmas - no que se referem a disciplina e a própria organização do trabalho pedagógico -, insuficiência de materiais, inadequação do espaço escolar ou a própria confiança e respeito por parte de seus pares são constantemente relatados por professores iniciantes e também pelos mais experientes. A diferença é que os docentes em início de carreira têm menores referentes e mecanismos para enfrentar essas dificuldades.

***E2: A coisa começou a engrenar quando as crianças melhoraram, afinal a gente tinha que planejar as aulas. Tinha que analisar o trabalho dos alunos junto com as outras residentes e achar uma solução. Aquilo era uma trabalhadeira, porque cada escola tinha um problema diferente, mas dava prá fazer alguma coisa, porque uma ajudava a outra, tinha uma ideia boa, as vezes funcionava, mas não dava prá fazer milagre. No começo todos os alunos com dificuldades ficavam comigo, eu tinha que resolver tudo. Só depois de muita conversa que a professora da turma aceitou participar, acho que só mudou porque elas também começaram a fazer a formação.***

No que se refere às iniciativas de fortalecer a prática da pesquisa e desenvolvimento de estratégias para solução de problemas práticos, numa perspectiva coletiva, tomo de empréstimo o conceito de “transposição deliberativa”, utilizado por Nóvoa (2013, p. 232), para explicitar “uma ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão em que as práticas e opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros.” Cabe pensar que a formação docente deve priorizar os momentos de reflexão, de análise, de acordos e ajustes entre os docentes.

#### 4.4 Escolas e Escolas – as relações cotidianas

Tardif (2011) afirma que os professores de alguma maneira registram diferentes formas de colaboração, o que sinaliza no discurso docente traços de uma retórica de cooperação; no entanto ele ressalta que esta cooperação é muito mais desejada que realmente vivida nos espaços escolares. Para tratarmos desse tema, tomamos por empréstimo um trecho da fala de uma das entrevistadas quando perguntada como era a relação com as demais professoras da escola e como foi recebida, ela responde que:

**E4:** *Quando cheguei fui muito bem recebida, cheguei prá ajudar os grupos de 1º ano. Todo mundo queria isso, todo mundo queria alguém para ajudar, planejar junto, dividir a turma. As professoras estavam contentes de poder contar com mais alguém pra assumir aquela responsabilidade que é alfabetizar, são muitas as dificuldades, tem uma rotina tão perversa na escola, que sem querer um vai passando pro outro o que é problema, o que não dá prá resolver, aquilo que é muito difícil. A gente vai sentindo tão incompetente de resolver certas coisas, é tanto problema, é tanta criança com dificuldade que é mais fácil deixar pro outro resolver. Então valia muito a pena ter mais alguém prá dividir.*

Encontramos nesse trecho algumas referências de uma relação mais amistosa, com uma perspectiva de trabalho diferente em relação à chegada das professoras residentes na unidade escolar. Sobre o tema, Cavaco (1999) sublinha que “há professores e outros professores, há escolas e há outras escolas”, afirmativa aparentemente bastante óbvia, mas que deixa pistas de que existem variações possíveis. Em algumas escolas, segundo a autora, a organização do corpo docente mais empenhado consegue de alguma forma aglutinar o grupo de professores, acolher os que chegam, mesmo com muitas dificuldades, ainda que tenham limitações explícitas. No mesmo trecho, fica clara a percepção de uma realidade árida, repleta de entraves reais, cotidianos, difíceis de serem ultrapassados. A entrevistada reconhece que a situação não é simples, nem passível de ser desconsiderada.

Outra entrevistada, também falando da relação estabelecida com os professores regentes, complementa:



**E3:** *Era bom ter o dia que eu não ia prá escola, dava um fresco, mas eu sempre vinha com uma tarefa, e eu tinha tempo prá pensar no eu ia fazer, isso foi bom. A professora da turma já ficava me esperando prá saber o que as outras residentes tinham falado das produções das crianças. Algumas vezes as sugestões deram resultado, mas nem sempre. Tem aluno que tem comprometimento mesmo, fora os problemas sociais, tem tanta coisa, mas não tem jeito e professor tem que estudar, eu tô sempre fazendo um curso, lendo alguma coisa e era muito bom os livros que eram utilizados nas formações, eu sabia o que tinha na escola, lia logo pros meus alunos. Sempre trazia uma coisa nova.*

A escola e seus professores são convocados a responder às demandas dos diferentes segmentos sociais presentes nas instituições de ensino. Principalmente aos docentes é destinada a linha de frente da organização dos sistemas de ensino, por isso atribuída a ele a responsabilidade de adequar seu trabalho a essa realidade e promover a educação de modo a atender às expectativas dessa complexa sociedade em que a escola se insere.

Frente a essas muitas expectativas, “ser apenas professor”, não é suficiente, isto é, não basta apenas transmitir o ensino e suscitar a aprendizagem dos alunos. Deve o professor, também, de uma certa forma atender às demandas afetivas, psicológicas, sociais que acabam a cargo da escola, sem, no entanto, dispor de condições materiais e humanas para tanto. O professor, figura central do trabalho educativo, está imerso nessa complexidade, vê-se cada vez mais distante do foco principal do seu trabalho: o ensino. “Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir na escola” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Contudo, como afirma Cavaco (1999) alguns grupos conseguem reinventar recursos a partir de outros olhares sobre a escola e o meio, reatualizam-se os saberes.

Numa escola há sempre outras escolas, grupos diferentes que interatuam, projetos pessoais e coletivos que se cruzam, dinâmicas exteriores que se projetam no cotidiano, processos onde se tecem regras de relacionamento que importa clarificar, esclarecer e aprofundar, no sentido de apropriação das explicações dos acontecimentos e de intervenção esclarecida na mudança. (p. 177).

No que se refere à oportunização de espaços de formação dentro do horário

de trabalho, vale lembrar, como já assinalado em capítulo anterior, que na Rede Municipal de Educação de Niterói, todos os professores contam semanalmente com o horário de planejamento, às quartas-feiras, de duas horas de planejamento coletivo, obrigatório dentro da Unidade Escolar, além das formações continuadas internas, previstas no calendário escolar. Atualmente, atendendo ao disposto na Legislação Federal nº 11.738/08, está assegurado que os professores tenham 1/3 da carga horária efetiva de trabalho destinado ao planejamento. Uma das entrevistadas que trabalha com Educação Infantil em outro município destaca a importância do momento do planejamento coletivo e do respeito à modulação.

**E4:** *Mas não dá prá comparar aqui se respeita modulação, tenho horário de planejamento, tenho tempo e material. Tem muito problema, mas ainda dá prá ver uma luz no fim do túnel. Dá prá conversar, alguém sempre tem uma sugestão. Na verdade faz parte da nossa escolha, professor tem que buscar aprender, melhorar, não tem como eu não me aperfeiçoar, voltei prá faculdade porque tenho que concluir meu curso.*

Nesse sentido, concordamos com Cavaco (1999) quando afirma que se aprende com as práticas do trabalho, interagindo com nossos pares, enfrentando as situações e propondo soluções para os problemas. Aqui, trazemos a fala de uma das entrevistadas, quando questionada sobre a relevância dos encontros semanais:

**E1:** *Eu gostava das formações, sempre num encontro a gente sabia o que seria tratado no outro. Algumas pessoas pesquisavam, levavam as produções das crianças, a gente analisava, cada um dava uma sugestão, mas tinha uma pauta definida além disso, não era só pensar, pensar, refletir. Não tinha essa de identificar se é pré-silábico, silábico alfabético, identificou, e daí? Faz o que com esse aluno, isso era sempre um buxixo. Sempre tem o pessoal que só fica citando autor, não tinha isso, tinha que propor alguma coisa e usar a teoria prá reforçar. Conseguimos muitas coisas, mas é claro que não tem milagre. Tem trabalho e tem colaboração, a gente só ensina a quem quer aprender. Isso vale também prá nós, professoras e adultas.*

Quando refletimos sobre as dificuldades e os êxitos, podemos ajustar as formas de ver e proceder. A identidade profissional do professor também se aperfeiçoa num processo de socialização que está centrado na escola, tanto pela apropriação de algumas competências como pela interiorização de normas e valores que vão regular a atividade e o desempenho do papel de professor. Imbernón (2009)

nos lembra que em certa medida valem também as práticas individuais, que comportam um certo isolamento. Em algum momento toda prática profissional exige uma situação de análise e reflexão. Para o autor, há que se ter cuidado para não confundir colaboração com processos forçados.

#### 4.5 Da retórica da cooperação ao individualismo docente

Encontramos na pesquisa fortes indícios de partilha, criação de espaços de colaboração e de aproximação são desejadas pelos professores; no entanto percebemos também que há uma busca pela manutenção da individualidade docente. Notamos sinais que nos indicam que há uma pré-disposição para se planejar em conjunto e a percepção que uma postura mais colaborativa promove melhores resultados. Segundo Tardif e Lessard (2011), essa ajuda ou auxílio se constitui em interações que em geral, não implicam a presença do colega na classe. Geralmente a coparticipação refere-se somente ao momento do planejamento do ensino, à preparação de material pedagógico ou até mesmo à proposição de projetos escolares. Nesse sentido, os autores sinalizam que os professores iniciantes geralmente se beneficiam da ajuda dos professores experientes na elaboração de suas aulas, na preparação de material pedagógico, nas orientações sobre os modos de agir e de trabalhar. Ainda informam que o apoio, numa forma de encorajamento para muitos jovens professores, é muito importante e desenvolve-se na maioria das vezes a partir de afinidades pessoais. Uma das entrevistadas, ao ser perguntada sobre quais seriam os pontos positivos da implementação da RP, respondeu que

**E3:** *Quando a gente começa a trabalhar é sempre difícil. Quando eu assumi minha primeira matrícula foi horrível. Eu tinha acabado de completar 18 anos. Tinha saído do pedagógico, do Curso Normal, muito crua. Eu tinha colegas que no primeiro ano do Normal pareciam que sempre tinham dado aula na vida, sabiam falar, se apresentar, a gente via isso no estágio. Eu não, eu era muito tímida, muito quieta. Estava horrorizada. Quando assumi minha matrícula me deram logo uma turma de primeiro ano, cheia de alunos repetentes, fora da idade. Meu Deus... Eu tinha aluno de 12 anos, de 13, com criança de 7 anos. Minha sala de aula era tão quente que eu*

*cheguei a desmaiar uma vez. Era forrado com um plástico preto e aquilo era uma estufa. Só não larguei porque precisava muito, ou sei lá, achava que era normal aquilo, até porque escola pública não era como hoje. Hoje a gente tem muita coisa. Nem se compara, a quem tem a oportunidade de começar assim. A Residência Pedagógica te coloca dentro da escola de outro jeito. Você tem tempo prá se adaptar, conhecer o ambiente, se aproximar das turmas, dos colegas, criar vínculo com a escola.*

“O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitantes e difíceis?” Esta é a pergunta que Garcia (2010) nos faz e a replicamos aqui. O autor vai além e denuncia que geralmente se reserva aos professores iniciantes os centros educativos mais complexos e as aulas e os horários que os professores com mais experiência descartaram. No trecho acima transcrito há elementos que devem ser considerados, principalmente porque retrata uma situação muito comum nas redes de ensino. Geralmente os professores iniciantes são colocados para trabalhar diretamente com as turmas mais difíceis e quase sempre sem muito apoio (GARCIA, 2011). Como salienta Peterson (1990), na maioria das vezes os professores iniciantes são incitados pelos professores mais experientes a realizar suas atividades sem o menor apoio, já que conseguiram sobreviver, e se virarem; logo, os mais novos também deveriam conseguir. Esta postura fomenta uma prática individualista, quando deveriam enfrentar os problemas coletivamente.

Para Garcia (2010) o período de iniciação ao ensino pode representar o ritual de uma transmissão da cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Esta “adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar” (p. 30).

Autores como Imbernón (2009) e Garcia (2011) vão refletir sobre o isolamento do trabalho docente. A presença de outros adultos geralmente são marcas de relações muito assimétricas, podendo ser a de um avaliador, estagiário ou de um observador, no caso de uma pesquisa em curso. O trabalho docente é uma prática demasiadamente marcada pelo individualismo e o professor tende a entender o

espaço da sala de aula como um espaço privado. Enquanto as correntes atuais expõem a necessidade de que os professores colaborem, tenham uma prática mais solidária e trabalhem em conjunto, nos deparamos com a frequente realidade de docentes que se refugiam na solidão de suas salas de aula.

De um outro prisma, poderíamos ampliar essa noção do individualismo, refletindo que por vezes o docente é levado a construir a autoimagem como o centro da ação. O professor é o total responsável pelo bom andamento das aulas e controle total dos grupos em atua, dessa forma aqui neste contexto solidão é sinônimo de autonomia, de responsabilidade e de vulnerabilidade (TARDIF; LESSARD, 2011).

**E3:** *Foi bom prá mim ser residente, nunca alfabetizei na vida, aprendi bastante, mas tinha dia que era difícil. Eu preferia ter minha turma, fechar minha porta e dar minha aula. Aí eu pensava que também não seria bom porque como ia dar conta de uma turma de 1º ano? Ah...eu fiquei muito frustrada, porque o concurso aqui em Niterói, não é como no Rio, separado para Educação Infantil, sempre gostei de educação infantil e o concurso não faz diferença. Além de não assumir minha turma, ainda tinha que ser com o primeiro ciclo. Não sabia nada de alfabetização, meu curso normal não foi bom nesse aspecto, minha professora no último ano ficou de licença médica direto, tudo muito solto. Eu queria ter minha sala, minha turma*

Alguns autores sinalizam esta postura individualista como uma marca do trabalho docente, com base na fala da professora residente; vale considerarmos as postulações de Hargreaves (1998) que vai além e propõe pensarmos em vários tipos de individualismo: um individualismo forçado, um individualismo estratégico e um individualismo eletivo. O individualismo forçado seria entendido como resultante de constrangimentos do próprio contexto, como administrativos, falta de espaço, e outros, que determinam barreiras significativas e levam ao desencorajamento para mudar a atitude; o individualismo estratégico, decorre da percepção do professor de que esta forma de trabalho se configura em um investimento de tempo e de energias mais eficaz, quando se depara com muitas tarefas a serem realizadas; e o individualismo por escolha, que traduz uma opção consciente por parte do professor. Fica claro que a opção ou desejo pelo isolamento pode ser identificado tanto em relação ao trabalho dos professores regentes como dos residentes; ainda que com motivações diferentes, persiste uma postura mais autocentrada e com reservas a aproximação efetiva no espaço profissional. Imbernón (2009) vai além e sugere que o desenvolvimento coletivo não pode ser entendido como uma soma de

individualidades. Já Hargreaves (1998) enfatiza que o individualismo pode ser apresentado discursivamente como um ato de atenção pessoal, apresentando como conceitos muito próximos da atenção ou do cuidado (*care*), ou do sentimento de propriedade (*ownership*), sendo compreendido como possessivo e protetor, e senso de controle, sendo muito difusas as fronteiras entre eles. Uma das entrevistadas, que afirmou não gostar das turmas de primeiro ano, por não saber alfabetizar, e que por isso tinha se assustado com a RP, apresenta o seguinte depoimento:

**E3:** *Continuo trabalhando com o primeiro ciclo, este é meu terceiro ano em Niterói e continuei trabalhando no primeiro ciclo. Gosto muito dos meus pequenos, adoro a minha turma e ver eles aprendendo tudo, lendo tudo é a melhor coisa do mundo. Na verdade é o que compensa, né? A gente acaba relevando um monte de coisas por causa deles. Terminei minha faculdade ano passado e quero fazer uma Pós em Alfabetização de classes populares.... Penso bastante em tudo o que vou fazer, planejo, porque eu era mais arrogante, achava que era só o meu trabalho que fazia com que as crianças aprendessem, porque sou dedicada e comprometida eles iam aprender, hoje não é bem assim, é tanto problema que não dá prá resolver sozinho, não dá prá fazer tudo. Sempre lembro das capacidades de Alfabetização que devem ser desenvolvidas, tenho consciência, do que já foi feito, tenho acompanhado o grupo. Esse ano voltei pro primeiro ano e se a gente se der bem vou continuar com ele até o terceiro.*

O fragmento acima exemplifica as relações estabelecidas entre a professora e seus alunos, relações marcadas por um forte componente afetivo. A preocupação pessoal com os seus alunos, o sentimento de propriedade e de controle — “os meus alunos”, “as minhas turmas” — são aspectos que se interrelacionam com o individualismo. (HARGREAVES, 1993). Para este autor, os professores se colocam em constante conflito quando se sentem obrigados a partilhar com o grupo o ônus da tarefa de ensinar, mas desejam conservar para si algum benefício e recompensa psíquica, quando elas existem. Ainda segundo ele, prevalece um tipo de organização e socialização profissional que reforça a postura individualista. Por outro lado, para Imbérnon (2009), quando o professor percebe que um programa formativo ou algumas mudanças da prática repercutem na aprendizagem dos alunos, acabam por facilitar as mudanças significativas, um benefício individual e coletivo.

#### 4.6 Formação permanente dos professores

Imbernón (2010) ao tratar da importância da formação inicial para a profissão docente, chama atenção para o fato de que seria necessário desenvolver uma atitude mais flexível, uma atitude crítica que englobe de alguma forma o trabalho colaborativo, formas de cooperação. Para o autor, a formação inicial deveria sinalizar para o futuro professor estar preparado para uma profissão que tem por exigência a dedicação aos estudos ao longo da sua vida profissional. Não se trata apenas de aprender um ofício, repleto de estereótipos técnicos, mas de aprender os fundamentos de uma profissão, “e quando for necessário fazê-lo de outro modo” (p. 68). No que se refere à formação do professor experiente, segundo o autor, nesta etapa, a consolidação do conhecimento profissional educativo se efetua mediante a prática e depende da análise na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e de aprendizagem concretas, dentro de um contexto determinado. Para ele,

Quando se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinitudes de matizes que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado. É num contexto específico que o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática, ou seja o trabalho, intervindo nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência. E quando falamos de quadros educativos e sociais referimo-nos tanto aos lugares concretos (instituições educativas) como os ambientes sociais e profissionais em que se produz educação (comunidade). Nesse conhecimento profissional interagem múltiplos indicadores: a cultura individual e das instituições educativas, a comunicação entre os professores e o pessoal não docente, a formação inicial recebida, a complexidade das interações da realidade, os estilos de direção escolar que se estabelecem em cada contexto, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional. (p. 70-71).

Trazemos as falas das entrevistas a fim de corroborar as sinalizações do autor:

**E5:** *Não sei se é isso que dá certo, parar e pensar na prática, no que se vive na escola. Isso eu acho bobagem. Já fiz isso várias vezes, e...não sei, acho que a diferença foi a formadora que tinha prática de sala de aula, ela sabia do que a gente estava falando, é, é isso...era engraçado, porque ela é mineira, tem muitos causos e de lugares bem pobres. É muito diferente quando a gente está começando na profissão, quando sai da faculdade cheia de ilusão ou de medo. Tem que saber*

*tratar com todo tipo de professor. Esse é o problema das formações, tratam o professor como se ele nunca tivesse lido nada, frequentado a Universidade. Não falam do dia-a-dia, da escola de verdade. Aqui foi diferente, porque ela viaja o Brasil inteiro, já viu de um tudo, muita miséria nesse país...e foi bom falar com alguém da universidade que não fica o tempo todo dizendo que é isso ou aquilo, dizendo que é doutor disso doutor daquilo, e olha que ela é doutora renomada. Eu falava a verdade, contava mesmo as coisas que acontecem, né? Porque a gente não conta, eu não conto, falo o que a pessoa quer eu fale, vai me criticar mesmo.*

**E3:** *Nós nos aproximamos, a dinâmica dos encontros era muito boa e a formadora, maravilhosa mesmo. É claro que tinha uma ementa, mas ela sempre trazia algum problema específico que alguém tinha trazido. Era muito divertido, a hora passava rápido e além das histórias que ela contava. A gente ficava igual criança, mineira, né? Conta um caso como ninguém, mas ouvia como ninguém.*

Por fim, entendemos os temas aqui analisados como um dos muitos fios que ajudaram a construir essa teia de significados. Elegemos os que a partir das leituras dos referenciais teóricos nos chamavam mais atenção, nos traziam alguma inquietação e suscitavam a atenção pormenorizada durante o processo da pesquisa. Muitas foram as falas, trechos de transcrições separadas para serem analisadas em contexto; após a definição dos temas consideramos que os pontos aqui tratados foram os mais relevantes para esta pesquisa.

Abrimos esta seção com uma provocação: como definir o antes e o depois de um Programa de Inserção à Docência? Como compreender quais seriam as contribuições de uma formação com tais características, com tantas nuances e especificidades? Propusemos-nos a tentar responder algumas questões, entre elas qual seriam a relevância e as possibilidades da Residência Pedagógica. Admitimos que os achados da pesquisa nos trouxeram uma perspectiva otimista das experiências formativas direcionadas para professores ingressantes.

Esta pesquisa buscou discorrer sobre a importância do investimento pelas redes de ensino numa política permanente de assessoramento ao professor ingressante. Após percorrer este longo Caminho, com letras maiúsculas, percebo que a experiência da Residência Pedagógica realizada em Niterói traz algumas questões que podem ser consideradas em trabalhos futuros e contribuam para definição de parâmetros e objetivos mais claros para auxiliar professores ingressantes e gestores das redes de ensino.



## À GUIA DE CONCLUSÃO

Tout peut être change en apparence, le sentiment poursuivi restant toujours le même...Ce qui compte, ce n'est pas seulement l'objet que nous voyons dans la vie réelle, mais la relation que nous entretenons avec lui.<sup>19</sup>

*Matisse*

Durante o processo de pesquisa nos aproximamos tanto do objeto pesquisado, que por vezes julgamos realmente controlá-lo, imaginamos que podemos antecipar o que nossos entrevistados vão nos trazer como relato, escolhemos os autores que serão a referência em nosso trabalho por afinidade ou convicção de que sabemos para onde estamos indo. Sim, sabemos. Traçamos um plano de viagem, escolhemos o que carregar em nossas bagagens e levamos conosco o que consideramos necessário para trilhar nessa transformadora aventura. Estabelecemos roteiros, roteiros de perguntas, precisamos das perguntas, as perguntas nos guiam, direcionam, só que não ouvimos as respostas. Ouvimos depois e sentimos um imenso desejo de voltar no tempo e refazer a questão. Ficou o lapso, ficou o vazio. Enquanto transcrevemos o dito, sentimos o quanto vale o não dito. Buscamos em vão o que já escrevemos sobre o tema. Numa tentativa insana de aproveitar todos os nossos escritos, tentamos novamente. Não faz sentido. Nossos escritos são anteriores à pesquisa, não passam de impressões, suposições.

Como já referenciado anteriormente, mais do que a passagem, a viagem que fazemos ao nos propormos a realizar uma pesquisa, o que permanece, o que realmente é válido para apreciação é o antes e o depois. Onde estávamos quando nos propusemos a pesquisar a Residência Pedagógica e onde chegamos? Quais as contribuições de uma pesquisa como essa? Fazemos escolhas e nada mais clichê do que constatar que para cada escolha uma renúncia, mas na pesquisa as

---

<sup>19</sup> "Tudo pode ser mudado em aparência, o sentimento perseguido sendo mantido o mesmo. O que conta, não é apenas o objeto que nós vemos na vida real, mas a relação que estabelecemos com ele" (Tradução nossa).

renúncias são tão relevantes quanto os caminhos tomados.

Escolher fazer uma pesquisa por afinidade tem suas vantagens óbvias, mas também traz dificuldades, cria dissemetrias, fica a impressão de que poderia ser melhor ou bem diferente se tivéssemos também utilizado alguns instrumentos de uma pesquisa quantitativa, talvez até aplicado um questionário, se tivéssemos escolhido outros sujeitos para a pesquisa, se tivéssemos feito outras perguntas. Sim, seria diferente. Seria outra pesquisa, com outros referenciais, outras categorias de análise, outras conclusões.

A presente pesquisa pretendeu investigar como as Professoras se relacionaram com a Residência Pedagógica e a partir dessa experiência vislumbrar a relevância de Programa de Iniciação à Docência. Para tal, realizamos entrevistas com seis professoras docentes, da Rede Municipal de Educação de Niterói que participaram da Residência Pedagógica no ano de 2011. Nesse sentido, teceremos algumas considerações à guisa de conclusão, referentes aos objetivos propostos para este trabalho e seu processo.

Para esse estudo, verificamos a repercussão da implementação das Políticas Educacionais, no Brasil, nos últimos vinte anos, e a retórica de protagonismo do professor na implementação das reformas e o discurso da responsabilização docente. No mesmo sentido, encontramos sinalizações contundentes que nos revelam a posição de destaque para uma agenda específica voltada para a formação docente, nos documentos e discursos oficiais. Evidenciamos que a qualidade na educação tornou-se um ideal a ser perseguido por todas as redes de ensino, a partir de estratégias muito próximas ao espaço empresarial, a partir da definição de planos e metas, que deverão ser alcançadas por estados e municípios, numa lógica de divulgação sistemática de dados estatísticos e índices de proficiência. Identificamos uma forte presença da perspectiva empresarial no discurso educacional, através da implementação de um sistema de avaliação oficial.

Nesse cenário, percebemos que o professor se depara com uma realidade extremamente contraditória, em que é identificado ao mesmo tempo como principal responsável pelo sucesso na implementação das políticas educacionais e responsabilizado pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações oficiais. Contudo, verificamos que alguns estudos enfatizam a peculiaridade do trabalho docente, suas características e demandas urgentes, dentre as quais destacamos a formação docente, que se configuraria num dos maiores desafios para os governos.

Alguns estudos indicam que os governos deveriam se ocupar não só da seleção dos docentes, mas principalmente pela formação e apoio ao professor ao longo de sua trajetória profissional.

Diante do exposto até aqui, nos leva a considerar que o conhecimento pedagógico vai se construindo e reconstruindo ao longo da vida profissional, num *continuum* de apropriações e reflexões sobre a teoria e a prática. Nessa perspectiva, consideramos que Programas de Iniciação à Docência podem se constituir em reais possibilidades de apoio e acompanhamento ao professor ingressante. A pesquisa do modelo de Inserção Profissional Docente, denominado Residência Pedagógica nos revelou que não é simples transformar as experiências individuais e coletivas em conhecimento profissional. Estabelecer relações entre a formação de professores e aos projetos educativos das escolas torna-se indispensável ao se propor uma ação efetiva de formação docente.

Concordamos com Nóvoa (2009) quando defende que a docência deve ser compreendida com algo coletivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética, pois entendemos que não há uma formação que vá dar conta de todas as demandas colocadas cotidianamente. Parafraseando o autor, não há respostas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. A formação deve constituir-se numa alternativa, numa possibilidade de criação de espaços de reflexão, de convivência e debate.

Vale ressaltar que não defendemos aqui a panaceia de que o trabalho coletivo tornará a prática educativa em algo simples, pelo contrário, a própria ação conjunta demanda um esforço contínuo, um comprometimento com as questões do grupo que extrapolam em muito as relações interpessoais. A complexidade do trabalho escolar exige um aprofundamento das equipes pedagógicas. Nesse sentido, recorreremos novamente às contribuições de Nóvoa (2009) quando traz que a competência coletiva é bem mais do que o somatório das competências individuais. Não nos cabe ratificar um discurso que alimenta a ideia de que ensinar é algo simples, trivial, pelo contrário, entendemos que essa visão apenas contribui para um desprestígio da profissão. As práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, demandam muito esforço, estudo, comprometimento.

A partir da análise da legislação em vigor, identificamos que as mudanças na

lei impulsionaram a ampliação das redes de ensino em termos quantitativos, no entanto as questões de qualidade de ensino e insumos necessários para o desenvolvimento de um trabalho digno no interior das milhares de unidades escolares em todo o país, ainda estão muito aquém do mínimo necessário. Ainda persiste uma lógica de responsabilização do professor sem considerar o contexto em que está inserido. Sendo assim, destacamos que a preocupação com a qualidade do ensino e com a formação profissional docente estão diretamente relacionadas às efetivas condições de trabalho oferecidas ao professor, no sentido do aprimoramento e valorização desses profissionais.

Como vértice de análise, verificamos que o período de iniciação à docência constitui-se num momento de aprendizagem, em função do convívio com os alunos, mas também em função da socialização com outros professores, da inserção na cultura escolar, na interiorização das condutas, normas e procedimentos daquela escola específica. Na pesquisa percebemos que as professoras residentes, ainda que tivessem experiência profissional anterior, demonstraram que passaram por um processo de socialização e de incorporação das práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Como afirma Cavaco (1990), as relações de trabalho são também relações de poder, assimétricas, com os seus centros e as periferias, e articuladas com os tecidos de influências exteriores que penetram nas escolas (p. 10).

Entendemos que a escola é o local privilegiado para o desenvolvimento das competências profissionais e essa experiência pode se tornar uma possibilidade de reflexão sobre a prática e conseqüentemente uma alternativa para o desenvolvimento de estratégias para se lidar com tensões, conflitos e dificuldades inerentes ao trabalho docente. Nessa pesquisa, recorreremos ao postulado da formação permanente, como condição do exercício profissional docente. Enfatizamos que a formação dos professores se dá ao longo da vida escolar e o aprendizado da docência extrapola o domínio de técnicas e metodologias.

Buscamos na literatura modelos de programas de iniciação à docência e identificamos que a RP, implementada em Niterói, município da região metropolitana do Rio de Janeiro, possui características que nos impulsionam a crer que programas semelhantes a este podem trazer contribuições para os professores ingressantes. A partir da descrição da RP, do contexto de implementação, das condições de sua efetivação, dos embates e das possibilidades de interação, identificamos algumas

facetas evidenciadas pela pesquisa. Destacamos aqui: a) a oportunização da formação dos professores ingressantes dentro do horário de trabalho; b) a proposição de atividades que possibilitaram aos professores envolvidos dar visibilidade aos seus trabalhos permitindo a troca entre seus pares; c) a análise das produções dos alunos, numa perspectiva colaborativa; d) a reflexão das práticas docentes e, e) a possibilidade de contar com um acompanhamento pedagógico.

Da análise das ementas e materiais utilizados para a formação dos docentes encontramos sinais que evidenciam uma preocupação com a utilização de materiais que estivessem em consonância com a proposta pedagógica da referida rede de ensino. Identificamos nas parcerias com a universidade pública uma ação coerente com a proposta de ciclos em vigor na rede pública municipal de Niterói. A partir dessa análise, também ponderamos a eficiência simbólica da utilização de materiais com a chancela das Universidades e do MEC. Nessa perspectiva, também olhamos com mais atenção o deslocamento da Universidade, que deixa seu lugar principal de crítica das políticas públicas, e assume o papel de implementadora e ratificadora dos discursos oficiais, com a extensa produção de material de formação.

A pesquisa evidenciou que a categorização professor residente representou não apenas uma forma de identificação dos professores que estavam vinculados à Residência Pedagógica, mas sobretudo criava-se um status de diferenciação, a partir da definição por ato burocrático, também criou-se uma identidade, não só individual, mas também coletiva. A noção de professor residente estava vinculada à ideia de um professor que segue um estatuto diferenciado, o sentido de possuir atributos que o definem como um profissional com especificidades que lhe garantem um status de distinção (positiva) em um determinado momento e que se altera em função da percepção do grupo de que nem todos podem se beneficiar das mesmas estratégias para desenvolverem seu trabalho e esta relação desencadeia uma reação estigmatizadora (negativa).

De maneira bem sistemática, identificamos nas falas que o ingresso nas redes de ensino se configura como um momento de grandes conflitos, entremeado de percepções conflitantes acerca do seu papel na instituição e no novo grupo. Percebemos que independente do tempo de atuação profissional docente, seja na rede pública ou privada, não há eliminação das dificuldades impostas no ingresso às redes de ensino.

Dessa forma indicamos que as redes de ensino devam empreender esforços

para tornar o período de ingresso dos docentes um momento importante, ampliado, com atenção às possibilidades de interação entre pares. Identificamos nas entrevistas que os professores geralmente recorrem a redes informais de apoio, através das quais partilham problemas, recursos, fracassos e êxitos (CAVACO, 1999). O reconhecimento das hierarquias e normas institucionalizadas explícitas ou não revelam que professores ainda que estáveis, através de aprovação de concurso, temem uma exposição, revelam desejar uma ambiência de normalidade, sem conflitos com a direção das escolas e professores mais antigos.

Como vimos, Cavaco (1990) afirma que os primeiros anos da profissão, a entrada no mundo do trabalho é, simultaneamente, uma confirmação social e uma promessa de acesso à autonomia econômica e à possibilidade de construir um projeto de vida próprio, período de dúvidas e de angústias. Concordamos com essa afirmativa, no entanto, ao retomarmos algumas questões que orientaram esta pesquisa descobrimos que as professoras residentes são professoras regentes, que em sua maioria frequentaram a universidade, em alguns casos possuem mais de uma graduação, com experiência profissional comprovada, inclusive ratificada pela prova de Títulos, como informava o edital relativo ao Concurso para professor Docente I, experiência essa na rede privada e pública. No entanto, todas as entrevistadas deixam transparecer em suas falas que independente do tempo de atuação profissional, persiste a sensação de recomeço.

Sobre essas relações que se constituem sob a égide da diferenciação e no caso da RP, orientada por uma visão circunstancialmente inscrita sob uma perspectiva de estigmatização, tendem a forjar relações cada vez mais desarticuladas. Torna-se necessária uma ação que favoreça o encontro, os momentos de partilha, de troca de saberes, insistir na perspectiva de fortalecer que é a escola o lugar da formação dos professores, de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente.

A análise dos aspectos teóricos e práticos dos Programas de Iniciação à Docência constitui-se como um estudo específico, que abrange algumas possibilidades de novas pesquisas, com vertentes diferentes de análise, de percepções outras e interpretações. A investigação sobre a Residência Pedagógica sob outros ângulos também poderia ser refletida. Verificar as impressões dos professores regentes, da Equipe Pedagógica das escolas que participaram do

programa, outros sujeitos que provavelmente contribuiriam com visões diferenciadas e outras possibilidades de compreensão.

Sendo assim, novas abordagens de análise podem ajudar a compor um cenário sobre a relevância de ações similares a essa. Acredito que as iniciativas de apoio ao professor ingressante contribuem para que professores e alunos sejam beneficiados com uma proposta de educação mais fundamentada e com maiores possibilidades de efetividade. As redes de apoio possibilitam que os professores criem estratégias e desenvolvam um repertório de experiências que podem ajudar na condução dos problemas cotidianos.

Finalmente, mesmo sem considerar que a Residência Pedagógica tenha o poder de resolver toda a problemática da Alfabetização, ou das questões que envolvem o sucesso/ insucesso dos alunos nas séries iniciais, consideramos que é uma proposição que destaca a importância da atenção aos professores ingressantes nas redes de ensino. Refletimos sobre a capacidade do grupo de professores na busca pelas rotas de fuga e criação de espaços alternativos para fomentar uma postura dialética, num esforço real de colaboração.

Nossa contribuição com esse estudo é de lançar luzes sobre possibilidades de um processo de formação que realmente considere os sujeitos envolvidos e que tenha uma perspectiva ancorada no educacional e no social.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. (coord.) Relatório Final dos Estudos de Caso, Relatório Final de Pesquisa. São Paulo, PUC-SP, 2002.

\_\_\_\_\_. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**. n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007.

\_\_\_\_\_. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: **Trajетórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre, XIV ENDIPE, p.487-499, 2008.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, 2009.

ALEN, Beatriz. El acompañamiento a los maestros y profesores em su primer puesto de trabajo. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**. v. 13, n. 1, 2009.

APPLE, Michael. O Currículo oculto e a natureza do conflito. In: \_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AVALOS, Beatrice. La inserción profesional de los docentes. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**. v. 13, n. 1, 2009.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa da Educação**. 15 (2), pp 3-23, 2002.

\_\_\_\_\_. Sociologia das Políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**. v. 6, n. 2, pp 10-32, ju./dez. 2006.

BARÃO, G. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma política educacional do capital. **Boletim Germinal** - Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação, n. 9, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#3plano>>. Acesso em: 7 jan. 2015.

BECKER, Howard. S. **Métodos de Pesquisas em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.



BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Entrevista concedida a Menga Lüdke. **Teoria & Educação**, n. 3, p. 3-8, 1991.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas**. O que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Distinção. Crítica Social do Julgamento**. 1 reimp. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Miséria do Mundo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos - a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003. v. 1. p. 317.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Formação para Professores Alfabetizadores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394/1996. Diretrizes e bases para a Educação Nacional**. Brasília: 1996. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, nº. 1.248, p.27.833-27.841, 23 dez.1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 1/2006a. Diretrizes curriculares da pedagogia**. Diário Oficial da União, nº. 92, seção 1, p.11-12, 16 de maio de 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007b, 44p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 3/2006b. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia**. Diário Oficial da União. Brasília, 2006. 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009b: prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezesseis anos**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL, 2010. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. **Projeto de Lei Nº 8.035-B de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Câmara dos Deputados, Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12907:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12907:legislacoes)> Acesso em: 23 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas (PAR).** Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 16 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13583&Itemid=970](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970)>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82-100, set./out./nov./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002).** Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. LDB/ 1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretção sob os diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008a. p.167-194

\_\_\_\_\_. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n.9.394/ 1996. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretção sob os diversos olhares.** São Paulo, Cortez, 2008b. p.195-219.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP, 1987.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: O tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Retrato do professor enquanto jovem. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 29, p. 121-139, fev. 1990.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 23, n. 2, p. 199-227, maio/ago. 2007.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.30, p.17-31, jul./dez. 2008.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais**. 2008. Dissertação (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de Formação: Tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Textos selecionados do XV ENDIPE. Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

DARLING-HAMMOND, L.; BERRY, B.; HASELKORN, D.; FIDELER, E. “Teacher recruitment selection and induction: policy influences on the supply and quality teachers”. In: \_\_\_\_\_; BRANDSFORD, J. (Eds). **Teaching and learning profession**. San Francisco: Ed. Jossey-Bass, 1999, pp. 183-232.

DAY, C. **Formar docentes:** cómo, cuando y em qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea, 2005.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FELDENS, Maria Graça Furtado. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov. dez. 1984.

FONTOURA, Helena Amaral da. Iniciação a Docência: espaço fecundo de formação de professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Diálogos em Formação de Professores:** pesquisas e práticas. Niterói: Intertexto, 2007, p. 47-56.

\_\_\_\_\_. Formando Professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 137-146, 2008.

FONTOURA, Helena Amaral da. Percursos de formação e experiências docente: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Residência Pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011a.

\_\_\_\_\_. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Formação de Professores e Diversidades Culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011b. Coleção “Educação e Vida Nacional”.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de Professores Alfabetizadores no Brasil no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada: produção, apropriações e efeitos. In: \_\_\_\_\_. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Textos selecionados do XV ENDIPE. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_; SCHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1986.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Funcion Docente: nuevas demandas para viejos propósito. In: MARCELO Garcia, Carlos (Org.). **La función docente**. Madrid: Síntesis, 2001.

\_\_\_\_\_. Los comienzos em la docência: um professorado com buenos princípios. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**. v. 13, n. 1, 2009.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, 3(3), 11-49, 2010.

\_\_\_\_\_. Carlos Marcelo. Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Série **Documentos**, Santiago, PREAL, n.52, marzo, 2011. Disponível em: <[http://m.preal.org\\_detalle.asp\\_det=2097](http://m.preal.org_detalle.asp_det=2097)>. Acesso em: 23 out. 2014.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1998.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Relatório Final de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2008. 90p.

\_\_\_\_\_; BARRETO, E. S. de S. (Orgs.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. Pesquisa, Educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Textos selecionados de Bernadete Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Coleção Perfis da Educação.

\_\_\_\_\_. A formação dos docentes: o confronto necessário professor professor X academia. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Textos selecionados de Bernadete Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Coleção Perfis da Educação.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Textos selecionados de Bernadete Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Coleção Perfis da Educação.

\_\_\_\_\_. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: \_\_\_\_\_. **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

\_\_\_\_\_. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed., reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONDRA, José G.; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 186-198.

HOUSSAYE, Jean. **Triangle pédagogique**: théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Bern: Editions Peter Lang, 1988.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

LAUREANO, Luciana. Residência Pedagógica: em pauta a formação e desenvolvimento profissional docente. In: Flores, M. A., Coutinho, C.; Lencastre, J. A. (Orgs.). **Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)**, Braga: CIEC, UMinho, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 77-96, 2001.

\_\_\_\_\_; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1181, 2004.

\_\_\_\_\_; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **O estágio nos Cursos de Formação de Professores como uma via de mão dupla entre Universidade e Escola**. Projeto de Pesquisa, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2007.

\_\_\_\_\_. (Coord.); OLIVEIRA, A. T. de C. C. de; CRUZ, G. B. da; BOING, L. A.; SCHAFFEL, S. L. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MARCONDES, Maria Inês. Articulando pesquisa e prática na formação inicial dos professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, 4(1), 134-150, jan./jun. 2013.

MCKINSEY, C. **How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top**. Disponível em:  
<[http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_final.pdf](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_final.pdf)>

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização de entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 1982.

MORICONI, Gabriela Miranda. Avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente. In: GATTI, Bernadete Angelina. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

NITERÓI. Portaria FME nº 087/2011. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Niterói**. Niterói, 2011.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Os Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.25, n.1, jan./jun.1999.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. Os professores e o “novo” espaço público da educação. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/53200450/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuropresente>>. Acesso em: 8 set. 2013.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 371- 398.

OCDE. **Teachers Matters: attracting, Developing and Retaining Effective Teachers**. Overview. Organization for Co-operation and Economic Development. Report: 2005

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**. v. 32, p.323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. **O papel do Poder Legislativo na formulação das Políticas Educacionais**. 2005, 262 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PAPI, S.; MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, 2010.

PETERSON, K. Assistance and assessment for beginning teachers. In: DARLING-HAMMOND, L.; MILLMAN, J. **The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers**. Newbury Park: Sage Publication, 1990.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_. GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 17-52.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. 33<sup>o</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SMITH, T.; INGERSOLL, R. What are the effects of induction and mentoring on beginning, teacher turnover? **American Educational Research Journal**, 41(3) ,p. 681-714, 2004

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madri: Morata, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **Ofício de professor**: História, perspectivas e desafios internacionais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

THIOLLENT, Michel. O Processo de Entrevista. In: **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 1982.

VAILLANT, Denise. Políticas de Inserción a La docência em América Latina: La Deuda Pendiente. **Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado**. v. 13, n. 1, 2009.

VILLELA, H. O mestre-escola e a professora. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VONK, J. H. C. A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. In: McBRIDGE, R. (Ed.). **Teacher Education Policy**. London: Falmer Press, 1996. p. 112-134.

ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. Coleção O sentido da escola

ZAGO, N; CARVALHO, M.; VILELA, R (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisador responsável: Prof<sup>a</sup>.Luciana Laureano Costa

Título da pesquisa – Residência Pedagógica: Criando Caminhos para o desenvolvimento profissional docente

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Nome do Voluntário: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ anos

Caro participante:

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar como voluntário da pesquisa intitulada “Residência Pedagógica: Criando Caminhos para o desenvolvimento profissional docente”, da aluna de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Luciana Laureano Costa.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como os professores residentes se relacionaram com a implementação da Residência Pedagógica. Sua forma de participação na pesquisa consiste em: fornecimento de informações pessoais, informações escolares e entrevistas. Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim, o preferir.

Desde já agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato como Luciana Laureano Costa – Tel: XXXXX

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, confirmo que a pesquisadora Luciana Laureano Costa explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este termo de consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Niterói, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- a) Você poderia descrever o formato das formações na Residência?
- b) O que você achou de ter que trazer para os encontros de formação as produções dos alunos e problemas cotidianos da escola para discussão?
- c) Qual foi o encaminhamento dado às avaliações diagnósticas realizadas no início do ano letivo?
- d) Você afirmaria que em decorrência da Residência Pedagógica houve alguma mudança efetiva nas suas concepções de ensino?
- e) Você poderia descrever como foi o período da Residência pedagógica? O que mais marcou positiva ou negativamente?
- f) Por que aderiu ao projeto?
- g) Como descreve a relação com as professoras regentes?
- h) Como foi sua chegada na escola?
- i) Você poderia falar sobre a relação que foi estabelecida com a Equipe de Articulação Pedagógica da escola?
- j) Como você descreveria, especificamente, a relação com as professoras regentes do 1º ciclo?