



PROFESSORES PRINCIPIANTES E A INSERÇÃO À DOCÊNCIA: contextos, programas e práticas formativas

Flávia Dias de Souza
Organizadora



Editora
UTFPR

PROFESSORES PRINCIPANTES E A INSERÇÃO À DOCÊNCIA:
contextos, programas e práticas formativas



Reitor: Luiz Alberto Pilatti. **Vice-Reitora:** Vanessa Ishikawa Rasoto. **Diretora de Gestão da Comunicação:** Mariângela de Oliveira Gomes Setti. **Coordenadora da Editora:** Camila Lopes Ferreira.

Conselho Editorial da Editora UTFPR. Titulares: Bertoldo Schneider Junior, Isaura Alberton de Lima, Juliana Vitória Messias Bittencourt, Karen Hylgemager Gongora Bariccatti, Luciana Furlaneto-Maia, Maclovía Corrêa da Silva, Mário Lopes Amorim e Sani de Carvalho Rutz da Silva. **Suplentes:** Anna Sílvia da Rocha, Christian Luiz da Silva, Lígia Patrícia Torino, Maria de Lourdes Bernart e Ornella Maria Porcu.

Editora filiada a



Flávia Dias de Souza
Organizadora

PROFESSORES PRINCIPANTES E A INSERÇÃO À DOCÊNCIA:
contextos, programas e práticas formativas

Curitiba
UTFPR Editora
2016

© 2016 Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Esta licença permite o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Disponível também em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/>>.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P964 Professores principiantes e a inserção à docência : contextos, programas e práticas formativas. / Flávia Dias de Souza (org.). – Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. 197 p. ; 23 cm.

Apresenta um capítulo em espanhol.

ISBN: 978-85-7014-167-5

1. Professores – Formação. 2. Professores universitários. 3. Inclusão escolar. 4. Educação – Estudo e ensino. 5. Prática de ensino. I. Souza, Flávia Dias de, org. II. Título.

CDD (23. ed.) 378.125

Bibliotecária: Maria Emília Pecktor de Oliveira CRB-9/1510

Coordenação editorial

Camila Lopes Ferreira
Emanuelle Torino

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica

Marco Tulio Braga de Moraes

Normalização

Laudicena de Fátima Ribeiro

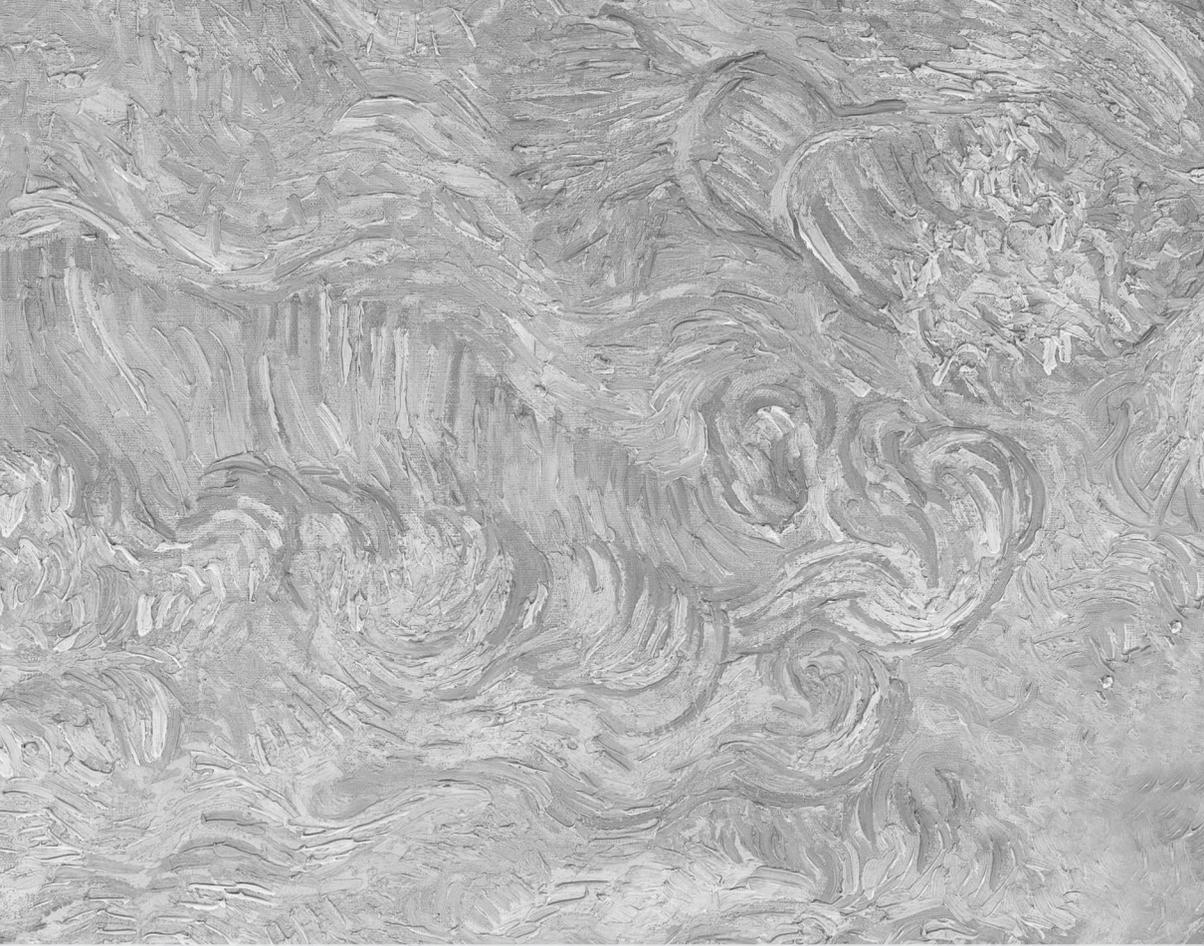
Revisão

Adão de Araújo

UTFPR Editora
Av. Sete de Setembro, 3165
80230-901 Curitiba – PR
www.utfpr.edu.br

SUMÁRIO

- 06 APRESENTAÇÃO
- 10 A INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PONTOS E CONTRAPONTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
Iria Brzezinski
- 34 INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DOS DESAFIOS INICIAIS ÀS PROPOSIÇÕES DE SUPERAÇÃO
Joana Paulin Romanowski, Marília Marques Mira, Pura Lucia Oliver Martins e Simone Regina Manosso Cartaxo
- 56 LA SOCIALIZACIÓN DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE COMO ELEMENTO DE MEJORA DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS
Paulino Murillo Estepa
- 78 DESAFIOS, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: REPERCUSSÕES DE UM PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO
Valeska Fortes de Oliveira e Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos
- 98 PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES QUE PERMEIAM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS, EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO, COM PROFESSORES INICIANTES
Silvia Andreis-Witkoski
- 116 SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO DO PARFOR: O CASO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UTFPR
Marielda Ferreira Pryjma e Oséias Santos de Oliveira
- 146 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA: NAS MÃOS DO ENSINO SUPERIOR
Marta Rejane Proença Filietaz e Neide Mitiyo Shimazaki Tsukamoto
- 170 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA LICENCIATURA DE PEDAGOGIA
Maria Silvia Bacila Winkeler
- 186 UMA ANÁLISE SOBRE CONTEXTOS DE ORIENTAÇÃO COLETIVA DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM UMA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA
Flávia Dias de Souza e Regiane da Silva Macuch
- 198 SOBRE OS AUTORES



APRESENTAÇÃO



Apresentar uma obra que tem como temática a formação docente configura-se como um desafio no contexto atual da produção acadêmica brasileira. São muitos os autores, editoras e obras que vêm dedicando atenção ao tema na contemporaneidade. Muitos fatores poderiam ser apontados como justificativas para esse cenário, dentre os quais destacamos a necessidade de avançarmos nas pesquisas que se debruçam sobre o tema e na multiplicidade de elementos que envolvem a formação de professores.

É nesse contexto amplo de necessidades, inquietações e motivos que se insere a presente obra intitulada *Professores principiantes e a inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas*, na qual se destacam como eixo central os professores principiantes e os processos de inserção à docência em diferentes contextos.

A obra, composta de nove capítulos, é fruto de estudos e investigações de pesquisadores brasileiros e estrangeiros interessados nessa área e que têm demarcado suas produções em congressos sobre esse campo, com destaque para o *Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência*, cuja quarta edição foi realizada no ano de 2014, sob a organização do Departamento de Educação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em Curitiba, em parceria com o Grupo de Investigação Idea, da Universidade de Sevilha.

O primeiro capítulo, intitulado *A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da educação básica: pontos e contrapontos da residência pedagógica*, de autoria de Iria Brzezinski, decorre de palestra apresentada pela professora no congresso ora mencionado e discute a residência pedagógica para professores iniciantes como uma das modalidades de formação continuada que contribui significativamente para a profissionalização docente, defendendo-se sua incorporação no sistema educacional brasileiro.

O segundo capítulo, denominado *Inserção profissional dos professores da educação básica: dos desafios iniciais às proposições de superação*, de autoria de Joana Paulin Romanowski, Marília Marques Mira, Pura Lucia Oliver Martins e Simone Regina Manosso Cartaxo, discute os modos pelos quais docentes da educação básica em início de carreira costumam lidar com os problemas da prática e suas formas de superação, destacando-se nesse campo as comunidades de prática.

O terceiro capítulo traz como contribuição elementos da realidade educativa no contexto espanhol com *La socialización del profesorado principiante como elemento de mejora de las organizaciones educativas*, de Paulino Murillo. No capítulo o autor ressalta como possíveis caminhos para a melhoria das organizações educativas e dos processos de inserção, o trabalho em rede e a colaboração entre os centros educativos.

O quarto capítulo apresenta como título *Desafios, saberes e práticas pedagógicas de docentes universitários: repercussões de um programa institucional de formação*, de autoria de Valeska Fortes de Oliveira e Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos. Nele as autoras apresentam relato de um programa institucional de inserção à docência universitária, discutindo desafios e avanços na melhoria desse campo.

O quinto capítulo, denominado *Problematizando as relações que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, em situação de inclusão, com professores iniciantes*, de autoria de Silvia Andreis-Witkoski, traz temática emergente no campo da docência e educação inclusiva, destacando a importância da formação dos formadores de professores para o ensino de estudantes surdos.

O sexto capítulo tem como título *Significados da formação docente no cenário do Parfor: o caso de um curso de formação pedagógica da UTFPR*, com autoria de Marielda Ferreira Pryjma e Oséias Santos de Oliveira. No texto, os autores apresentam um panorama das políticas públicas para a formação docente e discutem os resultados de uma pesquisa junto a estudantes do Parfor na UTFPR, retratando desafios e necessidades desses professores em inserção na carreira docente.

O sétimo capítulo aborda *A formação profissional do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa: nas mãos do ensino superior*, de autoria de Marta Rejane Proença Filietaz e Neide Mitiyo Shimazaki Tsukamoto. As autoras discutem as políticas educacionais para os surdos e ressaltam aspectos da gestão universitária e da incorporação dos princípios da inclusão frente a uma realidade de inserção de professores e alunos surdos universitários.

O oitavo capítulo, intitulado *Práticas pedagógicas na formação do professor alfabetizador na licenciatura de Pedagogia*, de autoria de Maria

Silvia Bacila Winkeler, destaca o papel do professor alfabetizador, sua formação e inserção profissional.

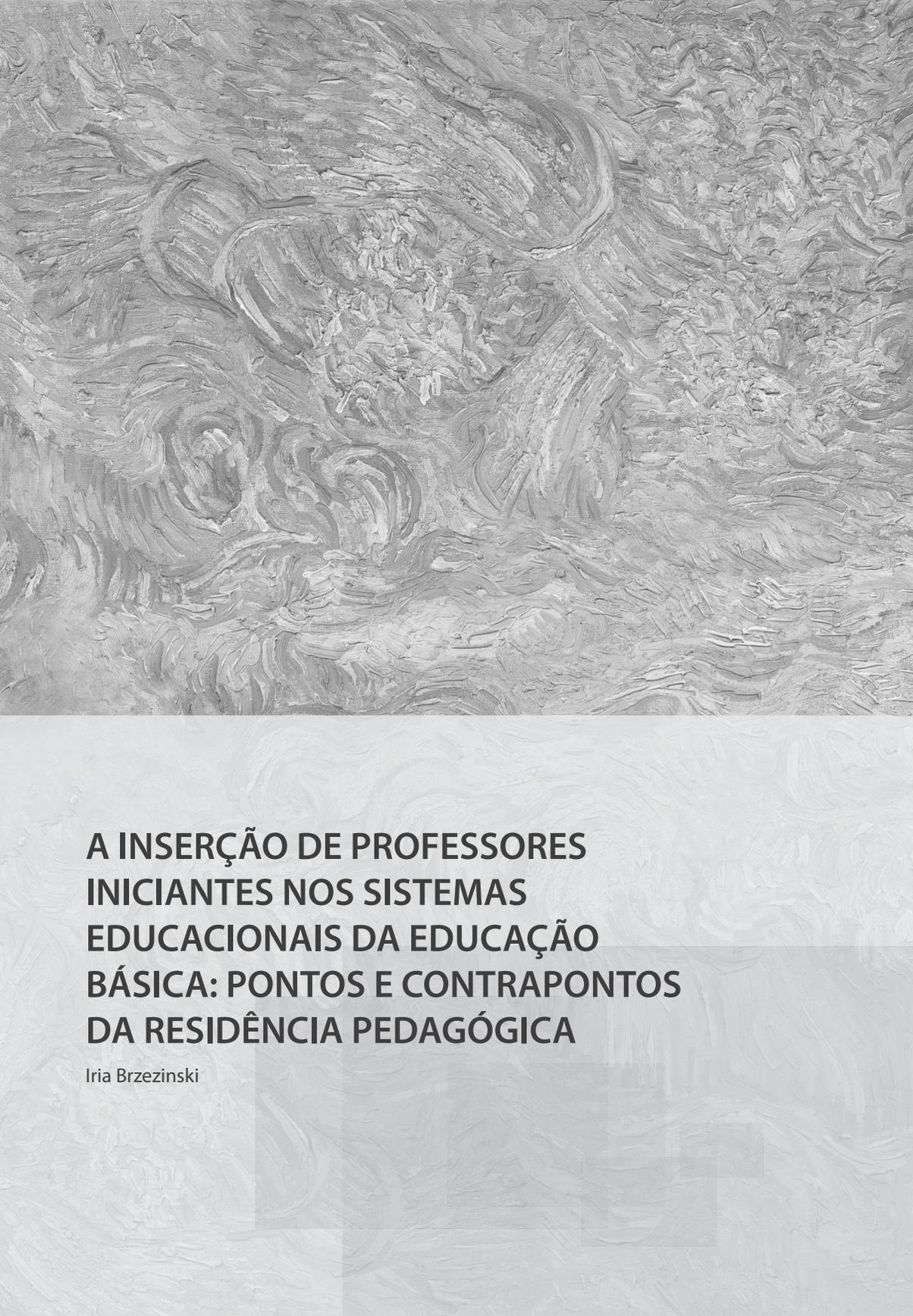
Por fim, o nono capítulo, *Uma análise sobre contextos de orientação coletiva de inserção à docência universitária em uma universidade tecnológica*, de minha autoria e de Regiane da Silva Macuch, discute a inserção à docência por profissionais com formação superior acadêmica que não compreenda a formação pedagógica, a saber – bacharéis e tecnólogos como uma realidade bastante presente em ambientes de docência universitária.

Frente a essa diversidade de temas que envolvem os professores principiantes e sua inserção à docência, convido-os a refletir sobre os tópicos em questão que, de modo algum, esgotam a temática, entretanto, revelam a necessidade da pauta no cenário da educação brasileira, com a discussão de programas e práticas que subsidiem a incorporação de novas qualidades ao desenvolvimento profissional docente.

Nessa mesma direção, agradeço a colaboração e comprometimento dos autores na composição desta obra, a qual muito me alegra organizar e ser coautora de um dos capítulos.

Uma excelente leitura a todos!

Flávia Dias de Souza



**A INSERÇÃO DE PROFESSORES
INICIANTE NOS SISTEMAS
EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: PONTOS E CONTRAPONTOS
DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Iria Brzezinski

É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (PESSOA, 2014).

INTRODUÇÃO

Tenho o propósito, neste capítulo, de retomar as ideias do que já foi construído e apresentado em palestra na mesa-redonda, em Curitiba (20 de fevereiro de 2014) durante o *IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência*, realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Na ocasião, intitulei assim o trabalho *Acompanhamento da prática e da inserção de professores iniciantes: residência pedagógica*. Mantenho fidelidade ao texto original, no entanto, amplio-o com o objetivo de contextualizá-lo no atual momento histórico. A ampliação consiste em maior aprofundamento do referencial teórico, uma vez que o presente trabalho é resultante de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica.

Com o objetivo de discutir a inserção de professores e professoras na educação básica, formados inicialmente em licenciatura plena, parte-se da premissa: esses protagonistas¹ do trabalho pedagógico precisam ousar. Deverão empreender sua travessia, consoante Fernando Pessoa, em epígrafe, de recém-licenciados – preferencialmente, ingressos no sistema educacional por meio de concurso público de provas e títulos –, para construir-se continuamente, um professor, uma professora com condições de exercer a práxis² docente, sem o risco de ficar **à margem** de si mesmos.

A lógica argumentativa que aqui proponho desenvolver deverá contemplar:

- a) com base na Teoria Histórico-crítica da Educação, o reconhecimento de que a prática social é ponto de partida e de chegada do trabalho docente;
- b) a formação de professores como um *continuum* deve articular a

1 *Prótagonistês*, etimologicamente, é *aquele* que combate na primeira fila.

2 Discutirei mais adiante o significado da práxis e práxis docente

formação inicial à formação continuada ao longo da vida profissional, do desenvolvimento profissional³ como componentes da identidade do professor e da professora, de sua profissionalidade, seu profissionalismo e sua profissionalização;

- c) a residência pedagógica para professores iniciantes é uma das modalidades de formação continuada que contribui significativamente para a profissionalização docente e que deverá se tornar realidade no sistema educacional brasileiro.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES EM MOVIMENTO

A concepção de formação socializada por Honoré (1980) e debatida na revisita que Marcelo Garcia (1999, p. 19) faz no tocante ao conceito de formação, segundo os autores, em geral, é associada a alguma atividade, sempre que se tratar de formação para algo. A formação pode ser entendida como “uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser” que é exercida em uma sociedade de classes, na maioria das vezes, a favor da cultura dominante. Para Marcelo Garcia (1999), a formação também pode ser concebida como processo de desenvolvimento do sujeito que se realiza com duplo efeito: maturação interna e possibilidades de aprendizagem.

Os ensinamentos de Imbernón (2010, p. 37) sustentam epistemologicamente a lógica argumentativa supracitada, quando ele discute que formação é um processo que aparentemente começa na prática, mas na verdade começa “da práxis, já que a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta”.

3 Voltarei ao assunto. Já escrevi em outro trabalho sobre o desenvolvimento profissional. Dê-me, notadamente, aos escritos de Marcelo Garcia (1999) que tem por princípio desvelar que formar professores é fazer ciência. Por tal razão, a formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional não podem ficar aprisionados ao simples domínio de competências e à avaliação de desempenho, como insistem as políticas governamentais brasileiras. A formação inicial e continuada tampouco deve se limitar ao exclusivo domínio de conhecimentos básicos para o exercício da profissão. Ambas formações devem se pautar no princípio da pesquisa como processo formativo, considerando que todo professor é também um pesquisador.

PRÁXIS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: MOVIMENTO DA PRÁTICA SOCIAL PARA O TRABALHO DOCENTE E VICE-VERSA

Reporto-me a Marx, com apoio em Lefebvre (1979) para salientar que a práxis abrange a totalidade de prática humana, incluindo tanto a atividade transformadora da natureza e de sociedade, quanto a formação da subjetividade humana. A noção de práxis pressupõe, simultaneamente, a reabilitação do sensível, expressa pela subjetividade e a restituição do prático, manifesto pela atividade humana transformadora.

Vázquez (1977) sintetiza sua interpretação de práxis, à luz das matrizes do conhecimento. Noto com nitidez a afiliação do autor à concepção dialética, marxista da consciência da práxis. Para ele, a práxis deve ser compreendida “como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1977, p. 3).

Por sua vez, Kosik (1976) – também postulante do materialismo histórico dialético como método – reconhece que a práxis revela o homem como ser que cria e, portanto, compreende a realidade continuamente em sua totalidade: “a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da vida” (KOSIK, 1976, p. 45).

Teoria e prática, conhecimento e ação articulam-se na formação de maneira inseparável, como devem ser inseparáveis as concepções e habilidades operativas, técnicas e tecnológicas no trabalho docente desenvolvido cotidianamente na complexidade da sala de aula.

Faço lembrar que a práxis nas instituições educacionais e no trabalho docente, em uma sociedade que se quer democrática, justa, igualitária e emancipadora, se configura como o núcleo de mediação entre a prática social global (cultura externa à educação básica e educação superior) e a prática educativa (cultura interna à organização escolar). Desse núcleo deveria emergir a dimensão pública, gratuita, democrática e laica da educação brasileira, todavia, em tempos de campanhas eleitorais para os poderes executivo e legislativo, no atípico 2014 e em tempos históricos anteriores, a educação foi muito evocada como princípio constitucional e direito social e subjetivo do cidadão, porém intencionalmente negligenciada pelas políticas governamentais.

Não tenho dúvidas de que do cerne da práxis deve emergir uma força que altere as circunstâncias limitadoras do projeto de vida dos homens e mulheres brasileiros e de seu mundo social, à medida que a educação se torne prioridade entre as políticas sociais e a formação de professores supere o seu caráter iminentemente emergencial dos dias de hoje. O emergencial busca recuperar dívidas históricas no Brasil em relação ao desenvolvimento profissional do professorado e às condições de trabalho pouco dignificantes que impelem os professores ao mal-estar docente, ao absenteísmo e, por fim, ao abandono da profissão-professor.

Desde 1996, os direitos do professor, da professora de formação inicial e continuada constam da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entretanto, ainda não se tornou realidade. Tal situação desvaloriza o profissional que exerce o trabalho docente no cotidiano da educação básica pública. Ela é comprovada pelos dados do Censo da Educação Básica (2012), divulgados em 2013 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2013). A educação básica pública mantém ocupadas 2.101.408 funções docentes, entre as quais 692.990 (30,00%) são professores que não possuem curso superior. Recrudesce ainda mais a qualidade do ensino ao visualizar o percentual relativo à incompatibilidade entre a disciplina ou área que lecionam e para a qual foram formados em nível superior, quando realizei o tratamento dos dados brutos do Inep:

- a) no ensino fundamental, anos iniciais contam 68,00%;
- b) no ensino fundamental, anos finais são 67,20%;
- c) no ensino médio alcançam 57,70%.

Descoberta esta surpreendente incompatibilidade da formação com a disciplina ou área, fica claro que não basta uma política educacional que supere a atual condição. Como alternativa de solução as entidades científicas e sindicais reivindicam que seja assegurada uma política orgânica nacional que articule a formação inicial com a continuada e que garanta o direito de o professorado para além de obter uma formação inicial, imediatamente, integrar-se à formação contínua como professor iniciante (longe da corrida somente pela titularidade), conforme requer a amplitude e complexidade do processo formativo que deverá transcorrer, dinamicamente, ao longo da vida profissional.

A trajetória de formação, se construída com sucesso, coincide com a travessia de Fernando Pessoa, que se traduz por um movimento próprio que traça fortes contornos de uma identidade profissional do professor e da professora. Trata-se, portanto, do movimento de configuração de uma identidade coletiva e histórica. Esse movimento tem respaldo na ideia de Graubmann (1983) de que identidades profissionais são mediadas pela relação entre identidade que o profissional tem de si e a socialização, que possibilita desocultar na teia das relações sociais, a identidade que **outrem** tem do profissional-professor.

A socialização, de acordo com Carrolo (1997), revela uma dimensão profissional que se reveste de significado ímpar, à medida que o emprego dessa dimensão é atributo basilar da identidade social do sujeito, que manifesta pertencimento a uma categoria profissional.

Outro contributo à acepção de identidade profissional do professor, da professora é a tematização de Lasky (2005): a identidade profissional implica a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros, seus pares. É uma construção do **si mesmo** que evolui durante a carreira docente e que recebe influências do que os outros pensam sobre sua identidade, da normatização advinda da legislação sobre reformas educacionais e curriculares que respondem às exigências do contexto sócio-político, econômico e cultural e também da escola onde o profissional exerce o trabalho docente. Para Lasky (2005, p. 901), a identidade profissional “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, a vulnerabilidade profissional”.

Ainda sobre identidade ou identidades, agora no plural em razão de que Marcelo Garcia (2009, p. 112) salienta que “a identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa”. O autor se vale de Sloan (2006 apud MARCELO GARCIA, 2009, p. 112) para postular que as identidades se configuram em uma “complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais”.

A travessia em tela é trajetória a ser trilhada, como já dito, com ousadia para a conquista da profissionalização docente, concebida como um processo, um *continuum* de transformações que vão ocorrendo por toda a vida do professor, da professora, e que poderá levá-los a atingir condições que garantam uma formação e um exercício profissional de qualidade.

Pesquisa desenvolvida com a metodologia do Estado do Conhecimento (BRZEZINSKI, 2014) sobre formação inicial e continuada de profissionais da educação aportam a concepção de que a profissionalização se manifesta pela unidade dialética profissionalidade e profissionalismo. A profissionalidade, por sua vez, é entendida como um conjunto de conhecimentos, de saberes, de capacidades e competências de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades profissionais. Aclaro ainda que profissionalidade representa um conjunto de requisitos profissionais indispensáveis para transformar em professor, em professora o sujeito leigo que busca uma formação para o futuro exercício profissional no campo da docência. Com sua singularidade, o profissionalismo que forma o par dialético com a profissionalidade é entendido pelo desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades no exercício da profissão docente.

Autores como Marcelo Garcia (1999, 2010), Moita (1992) e Nóvoa (1991) nominam a profissionalização de desenvolvimento profissional, que se efetiva pela formação continuada, cuja trilogia “é produzir a vida, a profissão e a escola” (NÓVOA, 1991, p. 23).

No tocante à noção de desenvolvimento profissional, são Marcelo Garcia (1999, 2010) e Vaillant e Marcelo Garcia (2012) que desvelam: formar professores é fazer ciência. Os referidos autores apregoam que a formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional não podem ficar aprisionados ao simples domínio de competências e à avaliação de desempenho. Insisto em elucidar que as políticas governamentais brasileiras preocupam-se muito mais com resultados da avaliação de desempenho de professores do que com a formação inicial e continuada que venha qualificar melhor o trabalho docente. A formação inicial e continuada do professor, da professora não podem se limitar ao exclusivo domínio de conhecimentos básicos para o exercício da profissão e para soluções de problemas cotidianos do espaço escolar. Tanto a formação inicial como a contínua devem se pautar no princípio da pesquisa como processo formativo, considerando que todo professor é também um pesquisador, o professor deve ser também um cientista.

Outra autora que oferece subsídios é Moita (1992, p. 138). Para ela, “a identidade pessoal e a identidade e profissional constroem-se em

interacção” em espaços diversificados. A autora confirma que a formação inicial e continuada como formas de desenvolvimento profissional devem ter uma sincronia a fim de que a profissão possa vir a ter “um lugar central na vida” do professor, da professora.

É de Vaillant e Marcelo Garcia (2012) a forte conotação epistemológica no que tange a formar professores com o entendimento de que preparar docentes é formar adultos. Com efeito, é nesses autores, entre outros, que me respaldo para insistir na defesa de que desenvolvimento profissional requer continuidade formativa e investigadora por toda a vida, não só do docente, mas de todo e qualquer profissional inserido no mundo de trabalho. Em particular, o desenvolvimento profissional do professor deve superar “a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 167) em que este último é realizado em cursos de curta e de curtíssima duração.

Diante do exposto e do objetivo deste capítulo, cabe indagar: de que modo se pode fazer a inserção docente de um professor iniciante por meio de formação continuada, que, no Brasil, vem sendo identificada por residência pedagógica?

O professor iniciante formado em curso de graduação em licenciatura plena – denominação dada, no Brasil, para todos os cursos que formam professores – lança-se no mundo do trabalho da educação básica com a expectativa de já dominar conhecimentos e saberes para iniciar seu trabalho docente, como ponto de partida do ciclo de vida profissional que, via de regra no quotidiano da escola básica, é construído mais isoladamente do que no coletivo. Por exemplo, a metáfora “cada mestre com seu livrinho” é utilizada por Marcelo Garcia (2010, p. 5) para denunciar a solidão com a qual os professores enfrentam a sala de aula. Contraditoriamente, na era da revolução tecnológica e da sociedade do conhecimento, da comunicação instantânea “somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes”. Como superar este isolamento de um professor iniciante que não pode perdurar pelo seu ciclo de vida profissional?

A propósito, Huberman (1992) propõe um **modelo** de ciclo de vida docente e estabelece relações entre fases, tomando como parâmetro 35

anos de carreira em sala de aula. Ele esclarece que essas fases não são predeterminadas e invariáveis. Huberman (1992) distribui os 35 anos entre as seguintes tempos de exercício da docência: 1 aos 3 anos – fase inicial de **tateamento**; 4 aos 6 anos – estabilização e construção de um repertório pedagógico; 7 aos 25 anos – diversificação e/ou questionamentos; 25 aos 35 – serenidade e/ou conservantismo. Por fim, Huberman reserva após os 35 anos de carreira para o **desinvestimento** na carreira.

Interessa aqui a primeira fase – entrada do adulto jovem no sistema educação, em que o professor iniciante atravessa ou não esse rito de passagem, o **tateamento**, marcado por contradições, tensões e compromissos.

Acerca desta etapa, Silva (1997, p. 53) alerta que o início da carreira “é difícil conflitante, e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e por em causa as crenças e valores aceites na sociedade”. Prossegue a autora, afirmando que os professores iniciantes têm de, modo geral, “um choque com a realidade” [expressão que] “traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por algum tempo mais ou menos longo” (SILVA, 1997, p. 54).

Com a mesma lógica interpretativa, Fontoura (1992, p. 177) discute que tais angústias e falta de alternativas despertam no professor, na professora iniciante o desejo de “salvaguardar o **eu**”, ao mesmo tempo em que se defronta com o dilema: “Fico ou vou-me embora?”.

Cavaco (1991, p. 165) esclarece que “os professores no início de carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser, mais do que o rebelarem-se contra ele”, impondo resistência ao **gigantismo** do que lhes imputam as instituições formadoras em termos de responsabilização e à **mediocridade** das condições materiais de muitas escolas públicas.

No caso do professor brasileiro jovem adulto, ele tem mais um indutor do abandono, fuga da carreira ainda que tenha consciência do *ethos* professoral para realizar o trabalho docente com qualidade socialmente referenciada. Tal indutor é o piso nacional inicial salarial (Lei nº 11.738) (BRASIL, 2008). Não obstante, seja uma conquista dos trabalhadores em

educação, o piso nacional não é um atrativo para os jovens professores, porque não lhes assegura a existência com dignidade⁴.

Neste contexto desalentador em que o ato de educar exige cada vez mais do docente em termos de conhecimentos epistemológicos, pedagógicos, tecnológicos, científicos e metodológicos de **ensinagem**⁵, o professor sai em disparada da educação escolar, para ter qualquer ocupação no mercado de trabalho. Ademais, ele é também pressionado pelo contexto socioeconômico e educacional externo à escola, pois que enfrenta-se mundialmente a versão mais perversa das relações capitalistas – o **capitalismo trimestral** (GORE, 2013). Esta é a acepção dada ao modelo capitalista contemporâneo em que há obsessão pelas projeções feitas a **cada três meses** e pelas mensurações de desempenho, que medem o lucro por ações – trata-se de uma visão parcial e imperfeita da realidade (aparência) que se contrapõe às programações mais totalizantes que poderiam revelar a essência das necessidades e expectativas da maioria da população. As características atribuídas à sociedade do **capitalismo trimestral**, com fundamento em ideias de Gore (2013), permitem-me enumerar as que se seguem:

- a) a ética das relações sociais e trabalhistas é descartável;
- b) os valores civilizatórios são voláteis;
- c) o instantâneo é privilegiado, nega-se o momento da reflexão;
- d) a capacitação, o treinamento de pessoas é flexível;

4 Um dos componentes de uma vida digna do professor é o salário justo que lhe garanta uma vida cidadã. Essa vida não é reservada à maioria dos profissionais da educação. Por exemplo, os políticos do poder executivo estaduais e municipais se negam a pagar o piso nacional inicial salarial por 40 horas de trabalho semanal para o professor formado no nível de magistério (Ensino Médio), atuante na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Em 2014 o piso nacional importava R\$ 1.697,00 ao mês com carga horária de 40h semanais, em 2015 era de R\$ 1.917,78 e em 2016 foi fixado em R\$ 2.135,64. São 14 os estados da Federação que pagam aos professores menos do que os R\$ 2.135,64 por mês (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2016).

5 A expressão **ensinagem** foi inicialmente explicitada por Shulman (1986) para designar aquele **ser que aprende** como autor de sua própria aprendizagem, em um trabalho coletivo e participado. No Brasil foi utilizada Anastasiou (2003). O termo significa uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor/a e aprendentes, a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento necessário à formação do estudante. **Ensinagem** requer o domínio de uma concepção integradora da totalidade de ensinar e aprender e de aprender e ensinar. Neste processo, o/a professor/a e os aprendentes (expressão de Shulman) devem ter conhecimento de que ninguém ensina o que não sabe.

- e) são tempos da sofisticação tecnológica e de intensa comunicação e mobilização por meio de redes sociais;
- f) as práticas alternativas vão delineando novos contornos de identidades profissionais;
- g) as políticas educacionais emergentes de formação de professores procuram assegurar a combinação da excelência com a equidade. Essa combinação advém de uma política educacional excludente, considerando que aqueles que não provam ter excelência no domínio das **competências** profissionais, perdem seu posto de trabalho.

Retorno à assertiva de Cavaco (1991) e tomo-a como âncora teórica para ressaltar que a alienação de muitos professores iniciantes é evidente: tornam-se céticos, demonstram insegurança e trabalham impulsionados exclusivamente pelo instinto de sobrevivência. Outros, em contraponto ao ceticismo e à alienação são bem sucedidos e ultrapassam a fase de **tateamento** de Huberman (1992) para atingir, em seu ciclo de vida profissional, a etapa de construção e **consolidação** de seu saber pedagógico. De modo geral, os iniciantes bem sucedidos se valem da Teoria Histórico-crítica da Educação como fundamento teórico, demonstram criticidade, criatividade e competência no desenvolvimento de seu trabalho docente. Tais atitudes implicam provocar mudanças neste mundo profissional, no sistema educacional e na escola na qual assume a docência. A rigor, essas mudanças não são feitas com o isolamento do professor. “As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos” (NÓVOA, 1992, p. 28).

As argumentações precedentes se assemelham às defesas que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) faz para que uma política global de formação e valorização de professores se torne uma política de Estado e que seja instalado um Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação articulado ao Sistema Nacional de Educação. Este foi preconizado pela Constituição Federal (1988), pela LDB (1996) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024).

A formação continuada e o acompanhamento dos professores iniciantes na escola, em que o profissional exerce o trabalho docente, por **equipe de profissionais experientes** é política educacional de relevância para qualificar tanto os professores ingressantes na profissão, quanto a própria instituição e a equipe de professores mais experientes.

Embora a legislação não se refira explicitamente à **residência pedagógica** como uma modalidade de formação continuada de o/a professor/a ser inserido/a na escola, na realidade com a operacionalização da Estratégia 18.2^o programada no PNE (2014-2024), poderá emergir como embrião dessa política de Estado, a obrigatoriedade da implementação da **residência pedagógica**.

Denuncio que, há mais de três décadas, associações científicas, sindicatos e entidades estudantis, dentre outras, reivindicam uma política de Estado mediante uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação. A esse campo de estudos alguns pesquisadores da ANFOPE vêm se dedicando com maior afinco e nesses estudos a Associação defende que a **residência pedagógica** deve ser feita sob os princípios, processos e procedimentos de formação continuada no contexto da escola básica. É importante elucidar mais uma vez que residência pedagógica deve ser levada a efeito imediatamente após o ingresso do licenciado nos sistemas educacionais da educação básica e que submeteu-se a concurso público de provas e títulos.

A ANFOPE, em face da luta pela instalação da supracitada política global de formação e valorização dos profissionais da educação, defende, ainda, em seu ideário que todo professor é um pesquisador e que a formação continuada pode ser feita em cursos formais nas universidades e em outras instituições formadoras de formadores, em cursos de aperfeiçoamento, em *lato* e *stricto sensu* públicos, bem como uma profissionalização docente, ou desenvolvimento profissional em cursos não formais, na própria escola básica, de modo colaborativo e coletivo entre a equipe de professores mais experientes e a equipe de professores iniciantes e (por que não...) com todo o colegiado da escola.

6 Voltarei ao assunto.

Esse trabalho docente e pesquisa colaborativa requer do/a jovem professor/a diálogo constante entre o conhecimento científico da área para a qual foi formado/a e os saberes do campo empírico, reinventando-os, visto que o professor deve **reencantar** a educação na sociedade contemporânea que se configura como uma sociedade “aprendente”, mas que paradoxalmente, necessita ser movida pela “sensibilidade solidária” (ASSMANN, 2003, p. 21), nas tramas e nós da era das redes sociais, nesta sociedade com profundas marcas da revolução tecnológica que se expande por todo o mundo globalizado.

Quanto ao professor iniciante, na esteira das proposituras de Tardif (2002), o professor iniciante não pode ser o reproduzidor do que porta como conhecimento adquirido na universidade ou em outras Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras. As pesquisadoras Fernandes et al. (2011, p. 112-113) comungam ideias de Tardif (2002) ao afirmarem que as professoras egressas da licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e que:

[...] fazem parte do processo de formação continuada de acompanhamento de egressos, a residência pedagógica, tem como objetivo construir pontes entre a universidade e a escola básica, no intuito de auxiliar os professores, através do contato com o outro, da troca de experiências e das narrativas, a refletirem sobre sua prática e a desenvolverem o papel de professores-pesquisadores e de produtores de conhecimento.

Com efeito, a reinvenção mencionada por Assmann (2003) deve suscitar a construção de novos conhecimentos profissionais que sirvam de âncora para o desenvolvimento profissional do professor iniciante, como sinalizam, entre outros autores, Vaillant e Marcelo Garcia (2012), Fontoura (2011), Marcelo Garcia (2010), Tardif e Lessard (2008), Simões (1996), Huberman (1992), Fontoura (1992) e Moita (1992). Deste conjunto de conhecimentos que se construirá à luz dos ensinamentos dos autores citados, ainda faz parte o conhecimento do que será instituído no âmbito das leis e normatizações, marcos regulatórios da residência pedagógica como formação continuada.

No seu processo de iniciação à docência, o/a professor/a constrói seus saberes de **ofício** (TARDIF; LESSARD, 2008). Nesta trajetória de construção, eles devem se dedicar a conhecer com detalhes o projeto político pedagógico

institucional, pautar-se pelo diálogo com o coletivo dos protagonistas do ato pedagógico, estar atentos aos acontecimentos da sala de aula e do contexto escolar, engajando-se ao colegiado dos docentes para participar de reflexões coletivas acerca de questões educacionais, científicas, curriculares, de gestão do cotidiano do trabalho docente, e produzir ensaios sobre seu trabalho docente para serem socializados e avaliados por seus pares.

Não restam dúvidas de que o/a professor/a iniciante para ousar enfrentar as tensões e contradições que atravessam a ensinagem e para evitar **ficar à margem** de si mesmos, como afirma Fernando Pessoa, precisam contar com a possibilidade de serem acompanhados, orientados e avaliados por uma equipe de professores mais experientes, de modo sistemático, por um certo tempo, considerando o espaço escolar como campo de formação e desenvolvimento profissional.

Nesse percurso formativo continuado nas modalidades formal e não formal, o recém-ingresso na complexidade das relações do trabalho docente da educação básica vai articulando novos saberes de **ofício** (TARDIF; LESSARD, 2008), aos conhecimentos e saberes anteriores concebidos e praticados em sua formação inicial aos novos saberes, enveredando por um processo de desenvolvimento profissional transformador como propõe Moita (1992).

Esta autora esclarece que, nas complexas relações formativas e transformadoras inerentes ao desenvolvimento profissional do professor, a sua identidade profissional vai se configurando com contornos nítidos de maneira a articular-se às “atividades de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração [que conduzem à] unificação possível [...] atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades” (MOITA, 1992, p. 139) da profissionalização docente.

Do processo de formação continuada, em constante diálogo e reflexões individuais e coletivas em relação aos saberes e fazeres do cotidiano da escola e das condições de trabalho, há como depreender uma constituição de um/a professor/a iniciante que problematize seus referenciais teóricos e suas novas práticas na busca de outros sentidos para **o ser** e **o fazer** docente e para a valorização da profissão-professor. Reitera-se que a formação continuada, tanto na escola básica como nos cursos formais, exige

acompanhamento, supervisão e avaliação de professores mais experientes dos estudos e reflexões de trabalho docente, que ultrapasse a equivocada acepção de trabalho docente restrita ao ato de **dar aulas**.

Para tanto, é esclarecedora a postulação de Tardif (2002) de que esses conhecimentos e saberes adquiridos na formação continuada e incorporados à prática dos profissionais “se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores [à medida que se transforma] em prática científica, em tecnologia da aprendizagem” (TARDIF, 2002, p. 37).

Essa formação em tempo real na concretude da educação básica, na ambiência sindical ou na associação científica de sua categoria profissional, com acompanhamento e avaliação, em síntese, consiste a propositura da residência pedagógica. Esta modalidade de formação continuada é um grande desafio a ser materializado, na atualidade, na prática dos educadores, dos gestores e dos legisladores brasileiros a fim de regulamentarem-na como obrigatória.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DO ARCABOUÇO LEGAL À REALIDADE

Habermas (2007), ao fazer críticas construtivas às interpretações de Rawls (1981) na obra *Uma teoria da justiça*, expôs de modo evidente as decisões dos cidadãos quando se curvam ao que dita a legislação ou, em contraposição ao instrumento regulador tomam por base a reflexão no tocante aos valores axiológicos, optam pelo comportamento social coadunável com as culturas, as formas de vida quotidianas e os interesses comuns da sociedade, na qual estão inseridos.

Para Habermas (2007, p. 72):

À luz das normas é possível decidir o que deve ser feito; no horizonte dos valores, [analisa-se] qual o comportamento recomendado [para o agir comunicativo]. Normas reconhecidas obrigam seus destinatários por igual e sem exceção, enquanto os valores exprimem até que ponto determinados bens, que em determinadas coletividades [culturas] são vistos como almejavéis, merecem preferência. Enquanto as normas são obedecidas, no sentido de cumprir com expectativas generalizadas de comportamento,

os valores e os bens só podem ser realizados [conquistados] ou adquiridos mediante uma ação direcionada [pela reflexão].

A lógica de raciocínio habermasiana diante do que é imposto e o que é conquistado dá-me base para fazer uma reflexão sobre residência pedagógica, com interesse especial no Projeto de Lei nº 227 (BRASIL, 2007) e seus desdobramentos e em algumas reações das entidades da sociedade civil a respeito deste dispositivo legal. Tal projeto foi de autoria do Senador Marco Maciel, sendo arquivado em 10 de janeiro de 2001, devido ao final de legislatura. Novo projeto foi apresentado ao Senado Federal em 8 de agosto de 2012 pelo Senador Blairo Maggi (PROJETO DE LEI DO SENADO (PLS) nº 284) (BRASIL, 2012), sendo aprovado e enviado à Câmara dos Deputados, onde recebeu a denominação em 20 de maio de 2014, Projeto de Lei nº 7.552 (BRASIL, 2014b) e lá permanece na Comissão de Educação.

Simultaneamente a essa processualística parlamentar, no âmbito do poder executivo representado pelo Ministério da Educação (MEC) foram promovidas discussões sobre a residência pedagógica no contexto das reflexões sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a qual foi normatizada mediante o Decreto nº 8.752 (BRASIL, 2016). A residência pedagógica que ainda necessita de regulamentação específica consta do inciso VII do art. 3º: “assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área de saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica”. Prosseguem os legisladores prescrevendo no inciso VII do art. 11 o desenvolvimento de programa relacionado “à iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica” (BRASIL, 2016). Já no art. 12, inciso VIII, parece que a expressão residência pedagógica foi substituída por “residência docente” uma vez que estabelece que sejam previstos programas integrados e complementares de “residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa” (BRASIL, 2016).

Para problematizar tensões, divergências, convergências e explicitar conflitos em relação à residência pedagógica é preciso destacar inicialmente

a concepção de residência pedagógica com aporte nas reflexões e debates feitos na ANFOPE⁷ (2007-2014).

Reitero que parte da sociedade política, por meio de projetos de lei de senadores não ficou calada. Do mesmo modo, a sociedade civil representada por diversas associações e entidades organizadas reagiu ao projeto, participando de audiências públicas no Senado Federal, de mobilizações, desenvolvendo pesquisas cujos resultados são apresentados em eventos científicos e no sindicato da categoria.

Cito como uma das tensões a nomenclatura usada e que implica uma determinada concepção, no PLS nº 227 (BRASIL, 2007) **residência educacional**. Volto a repetir, tirado de circulação no Congresso Nacional, porque arquivado. Houve manifestações das entidades científicas e agora consta do PLS nº 284 (BRASIL, 2012), transformado na Câmara em Projeto de Lei nº 7552 (BRASIL, 2014b), em **residência pedagógica** como se constata com a inclusão do parágrafo único do art. 65 de LDB (BRASIL, 1996):

Art. 65⁸

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

Argumento que residência pedagógica tem raízes na residência médica em forma de internato em hospitais do médico egresso de curso da graduação em Medicina para aperfeiçoamento em uma especialidade. A residência pedagógica, por sua vez, consoante a ANFOPE é destinada aos professores iniciantes, ingressos por concurso de provas e títulos, e que durante seu estágio probatório na escola pública devem ter, por meio de políticas educacionais regulares e massivas, não somente emergenciais (transitórias), a oportunidade

7 Não desconhecendo a atuação de várias entidades educacionais que defendem parâmetros da qualidade social de formação e, por isso respeitando-as, esclareço que compartilho princípios de entidades, cuja luta vem sendo traduzida em ações conjuntas em uma rede de associações formada pela ANFOPE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pela Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), pelo Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e pelo Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUNDIR).

8 Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior incluirá prática de ensino, de no mínimo 300 horas.

institucionalizada para sua formação contínua em consonância com o projeto político pedagógico da unidade escolar em que atua. Ademais, no que respeita à consonância, esta deve existir também com o Plano Estratégico de Formação de Professores Estaduais e Distrital, cuja responsabilidade de elaboração cabe aos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (FPAFD), instituídos via Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a), da Portaria Normativa nº 833 (BRASIL, 2009b) e Portaria Normativa nº 931 (BRASIL, 2009c).

Neste momento a nomenclatura é convergente, no entanto, no que tange a quem se destina a residência pedagógica há conflitos e divergências entre os legisladores (sociedade política) e a sociedade civil, organizada em associações e entidades, entre outras.

Nas diversas instâncias da ANFOPE advoga-se que a residência pedagógica deve ser oferecida como política educacional de Estado a todos os licenciados que atuam na educação básica pública, como professores iniciantes e não ser restrita “aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (PLS nº 284) (BRASIL, 2012). Este debate precisa ser travado no âmbito da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e em Plenário, no Conselho Nacional de Educação (CNE), entre outras instâncias, porque há um grande equívoco nesta coibição, que colide com o PNE (2014-2024).

Deste último dispositivo legal consta, como citado anteriormente, uma Estratégia para operacionalização da Meta 18, que prevê acompanhamento dos profissionais iniciantes e formação continuada desses professores que estarão em estágio probatório, como se confirma:

Estratégia 18.2) Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante este período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (BRASIL, 2014a).

Como há divergências na interpretação da lei porque cada um faz a leitura de acordo com sua visão de mundo, de educação e de formação de

professores e com referenciais e interesses próprios e não da coletividade educacional, há outro ponto contraditório na operacionalização da formação continuada na modalidade de residência pedagógica.

Em pesquisa realizada (2010-2013) pela autora deste capítulo com o objetivo de verificar a implementação dos projetos políticos pedagógicos nas IES formadoras de pedagogos, pós Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1) (BRASIL, 2006) encontrei, pelo menos, duas universidades no País, sendo uma pública, localizada no Estado de São Paulo e outra particular situada na capital do Paraná, que em contradição ao preceito legal da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014a) oferecem a residência pedagógica em forma de estágio supervisionado curricular na graduação. Este é um caso que requer maiores investigações pelo MEC, verificação *in loco* de avaliadores oficiais regulamentados pelo Sistema Nacional de Avaliação de Instituições de Ensino Superior (SINAES) e ações dos Conselhos Nacional e Estaduais.

Faço notar que muitas outras divergências e contradições e também convergências acerca desta temática ainda poderão ser identificadas. Todavia, no limite deste trabalho devido a sua natureza, venho dar realce à pesquisadora Gatti (2014, p. 6) que assim se manifesta:

Nesses caminhos, confluentes/divergentes, com suas contradições dinâmicas, há um aprendizado social inegável, que vai se construindo em configurações heterogêneas, em diferentes tempos. Interpretações e representações vão sendo questionadas, em formas mais brandas ou mais fortes, em diferentes níveis, nas gestões, nas ações docentes, na reflexão no campo, ações educacionais mostram novas nuances. Nesse movimento, professores em sua luta cotidiana ensinam aprendendo, criam concepções e práticas, criam conhecimento pedagógico, lidam com as gestões e as políticas, muitos tendo que superar aspectos de sua formação graduada em esforço solitário, outros com apoios diversos. Nesse cenário de movimento social e cultural fica uma questão: porque as mudanças necessárias na formação de professores, nos cursos de licenciaturas, tão apontadas reiteradamente não se efetivam?

Ouso, então, outra vez recorrendo a Fernando Pessoa e esboço aqui uma resposta à instigante indagação de Gatti (2014): porque é tempo de travessia e os educadores brasileiros não estão à margem de sua categoria profissional, considerando que são professores e professoras críticos e

historicamente situados, que mantêm resistência às mudanças impostas pelas obsessivas projeções e ações determinadas pelo **capitalismo trimestral** (GORE, 2013) e das políticas neoliberais que ainda impregnam a educação brasileira, confrontando-se e destruindo as práticas escolares quotidianas humanizadoras e emancipatórias.

Por fim, dialeticamente, retorno meu pensamento ao início deste capítulo e sinto-me à vontade para lembrar Pessoa (2014) quando ele desafia o homem e a mulher instigando-os a fazer a travessia requerida pelas circunstâncias que se impõem à vida pessoal e profissional. Aos professores iniciantes e também aos experientes essa travessia é indispensável sob a pena de ficarem à margem de serem humanos, de serem cidadãos e cidadãs, de serem professores e professoras.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Ed. Univille, 2003.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 jan. 2009a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 maio 2016. Seção 1, p. 5. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 9 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27833-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 833, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 set. 2009b. Seção 1, p. 26.

BRASIL. Portaria Normativa nº 931, de 29 de setembro 2009. Indicação de representantes titulares e respectivos suplentes do Ministério de Educação aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 set. 2009c. Seção 2, p. 12.

BRASIL. Projeto de Lei nº 284, de 8 de agosto de 2012. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=615367>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

BRASIL. **Projeto de Lei nº. 7.552**, de 2014. 2014b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1255418.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 227, de 4 de maio de 2007. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para instituir a residência educacional para professores da educação básica. **Diário do Senado**, Brasília, 8 maio 2008. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=51236&tp=1>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

BRZEZINSKI, I. Desenvolvimento profissional e formação de professores no cenário das políticas de educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2014.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997. p. 21-49.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991. p. 155-191.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Novo piso nacional dos professores é de R\$ 2.135,64**. 2016. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-na-midia/15930-novo-piso-nacional-dos-professores-e-de-r-2-135-64.html>>. Acesso em: 26 set. 2016.

FERNANDES, G. B. L. et al. Residência pedagógica: universidade, escola e egressos de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 107-118.

FONTOURA, H. A. (Org.). **Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 171-197.

GATTI, B. **Ensinando e aprendendo: avanços e desafios dos professores no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2014. Cerimônia de lançamento do Relatório de Monitoramento Global da Educação Para Todos (EPT – 2013). Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_efa_presentation_elisabete_gatti_pt_2014.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2014.

GORE, A. **O futuro: seis forças que irão mudar o mundo**. Coimbra: Atual, 2013.

GRAUBMANN, C. F. Les identités multiples. **Revue Internationale des Sciences Sociales**, Paris, v. 35, n. 2, p. 309-321, 1983.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

- HONORÉ, B. **Para una teoría de la formación**. Madrid: Narcea, 1980.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 31-61.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica: 2012**. Brasília: Inep, 2013.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, New York, n. 21, p. 899-916, 2005.
- LEFEBVRE, H. **Sociologia de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1979.
- MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf>. Acesso em: 30 maio 2012.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, São Paulo, v. 2, n. 3, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/5>>. Acesso em: 13 ago. 2013.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 111-139.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: REALIDADES E PERSPECTIVAS, 1., 1991, Aveiro. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 11-30.

PESSOA, F. **Frases e pensamentos de Fernando Pessoa**. Disponível em: <<http://kdfrases.com>>. Acesso em: 20 set. 2014.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Brasília: UnB, 1981.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, Oxfordshire, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997. p. 51-80.

SIMÕES, C. M. **O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas da aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Informações sobre a aquisição deste
livro podem ser obtidas pelo e-mail:

livraria@utfpr.edu.br

A UTFPR Editora tem por finalidade principal viabilizar a publicação de obras resultantes de atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de documentos institucionais produzidos pela UTFPR. Visa ainda a publicação de obras originais ou traduzidas, de valor técnico, científico, artístico e literário de autores nacionais e internacionais.

Saiba mais em www.utfpr.edu.br/editora



Av. Sete de Setembro, 3165
Rebouças - CEP 80230-901
Curitiba - PR - Brasil

Telefone Geral
+55 (41) 3310-4545